DER STELLENWERT DER PSYCHOLOGIE IN DER LEHRERAUSBILDUNG INNERHALB DES JORDANISCHEN BILDUNGSSYSTEMS

Versuch einer Analyse anhand der Psychologie-Curricula der jordanischen Pädagogischen Hochschulen

DISSERTATION

zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften (Dr. päd.)
an der
Universität Dortmund

vorgelegt von

ANGELIKA HUSSEINI

Vom Promotionsausschuß der Abteilungen 12 - 16
der Universität Dortmund für das Fach Psychologie
angenommen.

Dortmund 1983

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538101_0011

DER STELLENWERT DER PSYCHOLOGIE IN DER LEHRERAUSBILDUNG INNERHALB DES JORDANISCHEN BILDUNGSSYSTEMS

Versuch einer Analyse anhand der Psychologie-Curricula der jordanischen Pädagogischen Hochschulen

DISSERTATION

zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften (Dr. päd.)
an der
Universität Dortmund

vorgelegt von

ANGELIKA HUSSEINI

Vom Promotionsausschuß der Abteilungen 12 - 16
der Universität Dortmund für das Fach Psychologie
angenommen.

Dortmund 1983

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

Seite

VORWORT..... 1

EINLEITUNG

1. Teil:

EINIGE ÜBERLEGUNGEN ZUR VERGLEICHENDEN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND DIE BEDEUTUNG DER UNESCO FÜR DIE ENTWICKLUNGSLÄNDER

1. Einige Grundüberlegungen zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft..... 2
2. Die Bedeutung der UNESCO für die Entwicklungsländer..... 8

2. Teil:

DIE ENTWICKLUNG DER BILDUNGSPLANUNG IN DEN LÄNDERN DES NAHEN OSTENS

1. Tradition und gesellschaftliche Veränderungen in der arabischen Welt..... 15
2. Der arabische Nationalismus..... 18
3. Die kulturgeschichtliche Basis des arabischen Bildungssystems..... 28

3. Teil:

DIE ENTWICKLUNG DES BILDUNGSSYSTEMS IN JORDANIEN

1. Aufgaben der UNESCO in Jordanien..... 33
2. Das jordanische Bildungssystem..... 35
   - 2.1 Die Entwicklung der höheren Schulbildung..... 43
   - 2.2 Bildungsziele..... 46
3. Ausgewählte Probleme innerhalb des jordanischen Bildungssystems..... 47

Seite

4. Teil:

ENGLISCHSPRACHIGE PSYCHOLOGIE-LITERATUR IM JORDANISCHEN BILDUNGSSYSTEM; DARGESTELLT UND BEZOGEN AUF JORDANISCHE BILDUNGSINHALTE

1. Vorüberlegungen..... 52

2. "When we deal with children", (F. REDL)

2.1 Einleitung..... 54

2.2 Der Begriff der geistigen Gesundheit..... 57

2.3 Einige Aspekte, die sich in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als Herausforderung zu therapeutischen Maßnahmen ergeben..... 59

Exkurs: Sexuelles Verhalten als Herausforderung an den Erzieher..... 64

3. "Theorien des Lernens", (E.R. HILGARD/G. BOWER)

3.1 Einführung..... 68

3.2 Allgemeine Bemerkungen über Lerntheorien..... 69

3.3 Systematischer Überblick über klassische und moderne Lerntheorien..... 75

4. "Elementary Educational Psychology", (CH.E. SKINNER, et al.)

4.1 Einleitung..... 92

4.2 Wachstum und Entwicklung..... 94

4.3 Geistige Fähigkeiten und individuelle Unterschiede..... 99

4.4 Der Lernprozeß und die Bewertung des Lernergebnisses..... 101

4.5 Persönlichkeit, Anpassung und Führung..... 106

Seite

5. "Educational Psychology", (A. GATES, et al.)

5.1 Einleitung ... 112

5.2 Die Abgrenzung der Pädagogischen Psychologie ... 113

5.3 Inhalte der Pädagogischen Psychologie ... 115

5.4 Erörterung von ausgewählten Problembereichen der Pädagogischen Psychologie ... 120

5.4.1 Persönlichkeitsanpassung und -entwicklung ... 120

5.4.2 Psychohygiene ... 122

5.4.3 Fehlanpassungen, Verhaltensstörungen ... 124

6. "Studien zum autoritären Charakter", (TH.W. ADORNO)

6.1 Einleitung ... 127

6.2 Aufdeckung antidemokratischer Strukturen im Individuum ... 128

6.3 Kennzeichen des voreingenommenen Charakters ... 131

6.3.1 Konventionalismus ... 131

6.3.2 Autoritäre Unterwürfigkeit ... 132

6.3.3 Autoritäre Aggression ... 133

6.3.4 Anti-Intrazeption ... 134

6.3.5 Aberglaube und Stereotypie ... 135

6.3.6 Machtdenken und "Kraftmeierei" ... 136

6.3.7 Destruktivität und Zynismus ... 137

6.3.8 Projektivität ... 138

6.3.9 Sexualität ... 138

6.4 Einstellungen gegenüber den Juden als Fremdgruppe ... 139

6.5 Konflikte des voreingenommenen Charakters ... 141

Seite

6.6 Voreingenommenheit als politisch/ gesellschaftliche Erscheinung..... 144

5. Teil:

PSYCHOLOGIE, BILDUNGSZIELE UND DER JORDANISCHE MENSCH

1. Curriculum für Psychologie an jordanischen Hochschulen

1.1 Einführung..... 146

1.2 Die deutsche Übersetzung der Curricula..... 148

1.3 Analyse und kritische Stellungnahme..... 156

2. Beziehungen der empfohlenen Literatur der Psychologie-Curricula zum jordanischen Menschen

2.1 Vorbemerkungen..... 161

2.2 Sprache und Religion..... 162

2.3 Die Mentalität des Jordaniers..... 170

2.4 Weitere arabische Mentalitätseigenschaften..... 173

2.5 Die Beziehungen der jordanischen Mentalitätseigenschaften zu den Psychologie-Curricula..... 174

3. Beziehungen der jordanischen Psychologiecurricula zu den Bildungszielen

3.1 Einleitung..... 180

3.2 Das Hauptanliegen der Bildungsziele..... 181

3.3 Bildung zum Wohle der Nation..... 182

3.4 Erziehung zur Kritikfähigkeit..... 186

3.5 Der ganzheitliche Aspekt..... 188

ABSCHLIESSENDE ÜBERLEGUNGEN..... 193

A n h a n g

1. Literaturverzeichnis
2. Ministerielle Erlaubnis zur Übersetzung der Psychologie-Curricula
3. Arabische Originale

VORWORT

Die vorliegende Dissertation entstand im Rahmen des Forschungsprojekts "Psychologie-Unterricht in Schulen (S II, S II Berufliche Fachrichtung, S I)", das einen interkulturellen Vergleich beinhaltet. Meine Arbeit bezieht sich auf den jordanischen und somit auf den arabischen Bildungsraum.

Sie ist eine grundlegende Analyse des Stellenwertes von Psychologie aus der Sicht jordanischer Bildungsadministration. Ich bemühte mich, sowohl die von der Regierung vorgesehenen Inhalte der Psychologie als auch ihre Beziehungen zum jordanischen Menschen und zum jordanischen Bildungsbegriff zu analysieren und einen Vergleich zu der in Europa bzw. in Deutschland benutzten Literatur herzustellen. Die gesamte Arbeit bietet an einigen Stellen die Möglichkeit zu weitergehenden Untersuchungen, die in Jordanien auf empirischem Wege durchgeführt werden können.

EINLEITUNG

1. Teil

EINIGE ÜBERLEGUNGEN ZUR VERGLEICHENDEN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND DIE BEDEUTUNG DER UNESCO FÜR DIE ENTWICKLUNGSLÄNDER

1. Einige Grundüberlegungen zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Die Vergleichende Erziehungswissenschaft kann im Hinblick auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft als eine Art Hilfswissenschaft verstanden werden, die den fremden Bereich kritisch überprüft, klärt und den Vergleich mit dem Bekannten in Form "... eines didaktischen Vermittlungsweges ..."[1] anstellt. Dabei bezieht sich der Vergleich sowohl auf das anders- wie auch auf das gleichartige der verschiedenen Fälle. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft basiert also auf wechselseitigen Informationen. Sie bezieht diese Informationen überall daher, wo Erziehungswissenschaftler aus verschiedenen Ländern zusammenkommen, so z.B. auf Studienkommissionen, Kongressen, Tagungen usw. Trotz der Bedeutung, die dem Kontakt zwischen den Beteiligten zugeschrieben werden muß, steht nicht so sehr die wissenschaftliche Einzelleistung im Vordergrund, sondern die von einer Einzelperson erarbeiteten Informationen erhalten auch dadurch einen Wert, indem sie durch andere aufgenommen und weiterbearbeitet werden.

Häufig wird die Beschreibung ausländischer Erziehungssysteme oder -strukturen als wichtigster Gegenstand der

---

1. Krause, H.J. et al.: Orientierungspunkte internationaler Erziehung, Hamburg 1973, S. VI

Vergleichenden Erziehungswissenschaft angesehen, wobei "... in jedem Fall inhaltliche, auf bestimmte Bedürfnisse und Interessen ausgerichtete Entscheidungen notwendig ..."[1] sind.

Für die Erziehungswissenschaft, die man ihre Mutterdisziplin nennt, soll die Vergleichende Erziehungswissenschaft "... den über die eigene Gesellschaft hinausreichenden Erfahrungsraum schaffen ..."[2], und zwar durch zweierlei Formen: zum einen durch Information, zum anderen durch Kommunikation. Die Aufgabenbereiche der Vergleichenden Erziehungswissenschaft werden also im Grunde durch ihre Bedürfnisse bestimmt, die als zusammenhängende Komplexe einen qualitativen Unterschied zwischen Information und Kommunikation erkennen lassen.

Information gilt hierbei als die Voraussetzung von Kommunikation und gewinnt mit dieser Zielsetzung ihren inhaltlichen Stellenwert. Die zur Verfügung stehenden Fakten werden im Hinblick auf eine kritische Hinterfragung zusammengestellt und ausgewertet. Die Aufgaben der Information sind "... im engeren Sinne gegliedert in Lernangebot, Orientierungs- und Entscheidungshilfen und kritische Überprüfung von Einstellungen und Entscheidungen"[3]. Die Vermittlung von Information erfolgt dabei auf kognitiver Ebene.

Die angestrebte Kommunikation hat zum Ziel den Gedankenaustausch zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft mit anderen sozialen Systemen. Die eigene gesellschaftliche Umwelt wird bekannt gemacht mit fremden Gesellschaftssystemen und persönlichen Ordnungsvorstellungen. Durch

---

1. Krause, H.J. et al. (1973), S. IV
2. ebenda, S. IX
3. ebenda, S. VII

Kommunikation soll eine Aufhebung individueller oder kollektiver Isolation erreicht werden und somit soll der Standpunkt des Einzelnen und "... die Ordnungskategorien der eigenen gesellschaftlichen Umwelt ..."[1] relativiert werden. Dieser Aufgabenbereich vollzieht sich in psychologisch tieferen und differenzierteren Schichten als der Aufgabenbereich der Information.

Der Vergleichenden Erziehungswissenschaft nun obliegt die wissenschaftliche Systematisierung und Klärung der durch Kommunikation ermittelten Erfahrung. Dabei ist sie sich, wie ebenfalls ganz allgemein die Erziehungswissenschaft, unsicher bezüglich ihrer Inhalte und Methoden.[2] Erst seit dem Ende des 2. Weltkrieges lassen sich Bestrebungen erkennen, eine Klärung herbeizuführen. Dabei kann ein Ansatz wie z.B. derjenige von GOTTFRIED HAUSMANN helfen, methodische Probleme zu lösen.

In seinem Artikel "Zur Pädagogik der Entwicklungsländer" beschäftigt sich G. HAUSMANN besonders mit den Fragen der Erziehungswissenschaft in den Entwicklungsländern, spricht hierbei sogar von einer "Pädagogik der Entwicklungsländer" und betrachtet dieses Thema "... als ein besonderes Arbeitsgebiet der Erziehungswissenschaft ..."[3]. Dabei stellt er fest, daß es zwar eine Fülle von Dokumentationen über pädagogische Vorhaben und Erfahrungen in und über die einzelnen Entwicklungsländer gibt, aber kaum erziehungswissenschaftliche Abhandlungen über das Gesamtgebiet.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, möchte ich an dieser Stelle eine Definition des Begriffs "Entwicklungsländer"

---

1. Krause, H.J. et al. (1973), S. VIII
2. siehe dazu Krause, H.J. et al. (1973), S. III-IV
3. Hausmann, G.: Zur Pädagogik der Entwicklungsländer; in: Brezinka, W.; Festschrift für F. Schneider: Weltweite Erziehung, Freiburg i.B. 1961, S. 180

einfügen, auf den ich mich in meinen weiteren Ausführungen beziehe:

> "Entwicklungsländer, die Länder, deren Wohlstand im Vergleich zu dem der Industrieländer geringer ist, als er bei einem sinnvollen und zweckmäßigen Zusammenwirken der geografischen, demografischen, sozioökonomischen und kulturellen Fakten (Raum, Bevölkerung, Arbeitskräfte, Wirtschaft, Kapital, Verwaltung und Bildung) sein könnte. ... Zwischen den Entwicklungsländern bestehen große Unterschiede in bezug auf Lage, Klima, Rasse, Gesellschaftsstruktur, Kultur, Siedlungsdichte, natürl. Reichtümer, landwirtschaftlich nutzbarer Fläche und Energiequellen ..."[1]

Bei der Zuordnung der Pädagogik der Entwicklungsländer zum großen Bereich der Erziehungswissenschaft stellt B. HAUSMANN die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit mit der "... Kulturanthropologie, der Soziologie und der Sozialanthropologie ..."[2] heraus. Bei der methodischen Anwendung von Hilfsmaßnahmen zur Verbesserung der Bildungsstruktur in den Entwicklungsländern impliziert er psychologische Geschicklichkeit von seiten der Abgesandten aus Industrienationen.

G. HAUSMANN sieht die Aufgaben der Pädagogik jedoch nicht nur in der Verbesserung der Bildungsstruktur, sondern auch in einer Aufklärung über und Bewahrung der Bevölkerung von Entwicklungsländern vor dem möglichen negativen Einfluß der Massenmedien und dem "... Massenkonsum minderwertiger Industrieware ..."[3]. Der Kulturwille der Entwicklungsländer sollte also nicht nur konsumorientiert, sondern "... gleichzeitig weltaufgeschlossen und menschheitsverbunden ...'[4] sein, d.h. also auf keinen Fall

---

1. Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 5, Wiesbaden 1968, S. 585
2. Hausmann, G. (1961), S. 186
3. ebenda, S. 193
4. ebenda, S. 196

"... eine gleichförmige zivilisatorisch eingeebnete Universalkultur ..."[1] aufweisen.

G. HAUSMANN sieht in der Pädagogik der Entwicklungsländer, wenn sie intensiv und wissenschaftlich erschlüsselt wird, eine weitergehende Bedeutung nicht nur für eine Entwicklung und Verbesserung von Bildungsstrukturen in diesen Ländern, sondern auch als eine Art Rückkoppelungseffekt einen bereichernden Erfahrungsaustausch, den sich die "Fortschrittsländer" (G. HAUSMANN) zunutze machen können als Reflexion auf ihr eigenes Bildungssystem und weitere Verbesserungen, die in unserem sich rasch wandelnden Zeitalter mit immer neuen Erkenntnissen, Erfindungen und Experimenten notwendig geworden sind.

Innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft besteht neben dem Bereich der Pädagogik der Entwicklungsländer der Bereich der Kolonialpädagogik, die von H.Th. BECKER 1939 mit dem Werk "Kolonialpädagogik der großen Mächte" umfassend dargelegt wurde.[2] HAUSMANN hält den Gedanken, autochthone Erziehungs- und Bildungsmächte als Verbindung mit der fremden Kultur zu fördern, für einen wichtigen Gedanken der Kolonialpädagogik und einen grundlegenden Bestandteil für eine Pädagogik der Entwicklungsländer. Dies forderten zwar bereits E. SPRANGER, C.H. BECKER und H. Th. BECKER, was jedoch zu ihrer Zeit kaum beachtet wurde.

Erst im späten 20. Jahrhundert begannen die Entwicklungsländer, sich praktisch und theoretisch gegen eine Kulturüberfremdung zu wenden, um in allen geistigen und sozialen Bereichen ihre eigene Identität zu bewahren, ohne jedoch auf einen allgemeinen Fortschritt verzichten zu müs-

---

1. Hausmann, G. (1961), S. 196
2. vgl. Becker, H.Th.: Die Kolonialpolitik der großen Mächte, Ein Kapitel der Vergleichenden Erziehungswissenschaft der Gegenwart; Bd. 1 der Schriften des Kolonialinstituts der Hansischen Universität Hamburg, 1939

sen. Dies trifft ebenfalls für Jordanien zu, das sowohl kolonialisiert wurde als auch zu den Entwicklungsländern zählt.

In den Jahren 1920-1948 stand Jordanien unter britischem Mandat, wurde aber nicht im politischen Sinne kolonialisiert. Die Engländer übten einen intensiven Einfluß auf das Bildungssystem des Landes aus, so daß für diesen Zeitraum von etwa 28 Jahren die Erkenntnisse der Kolonialpädagogik angewandt werden können.

Für eine Analyse der pädagogischen Situation der "nachkolonialen Ära"[1] muß man ausgehen von den herrschenden Verhältnissen im Entwicklungsland bezüglich seiner politischen, wirtschaftlichen, sozialen, religiösen, geschichtlichen und geografischen Gegebenheiten, einer Analyse der geistigen Eigenart des sozio-kulturellen Standorts sowie den daraus folgernden Erziehungsaufgaben. Zur eventuell gewünschten Verbesserung des Bildungswesens eignen sich für fremde Instanzen die pädagogische Beratung, der Beistand zur Selbsthilfe und ein Angebot von Musterveranstaltungen. Dabei könnte die Realisierung entsprechend der Ausgangssituation (s.o.) des Entwicklungslandes nach einer Dringlichkeitsrangordnung Schwerpunkte setzen, die nach und nach ein umfassendes Bildungsangebot ermöglichen. Die zugrunde liegenden Bedürfnisse sind variabel, da ihre Basis in sozio-kulturellen, politischen und ökonomischen Bedingungsfeldern verankert ist und diese in den einzelnen Gesellschaften unterschiedlich gelagert sind.

Im Sinne der vorangestellten Grundüberlegungen zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Kolonialpädagogik habe ich versucht, meine Dissertation vorzulegen als Sammlung und Auswertung von Informationen, die z.T. durch

---

1. vgl. Hausmann, G. (1961), S. 186

Kommunikation zusammengetragen wurden und als Grundlage dienen mögen für weitergehende wissenschaftliche Ausarbeitungen.

2. Die Bedeutung der UNESCO für die Entwicklungsländer

Wie in anderen Bereichen, so nimmt auch im Bereich der Erziehung die Tendenz zu internationaler Zusammenarbeit zu. Für diese über Landesgrenzen hinausgehende Zusammenarbeit stellen die internationalen Organisationen ganz entscheidende Institutionen dar. Die Kooperation zwischen den einzelnen Staaten kann hierbei unterschiedliche Formen annehmen: Es kann sich um Ministerkonferenzen, Expertentagungen oder "... Projekte mit regionaler Bedeutung ..."[1] handeln. Für die Entwicklungsländer sind die nationalen Projekte von Wichtigkeit, die von einer der internationalen Organisationen mit internationalen Finanzierungsmitteln unterstützt werden.

Geplante Projekte oder Veranstaltungen werden in ihren vorausgegangenen wissenschaftlichen Vorbereitungsarbeiten dokumentarisch niedergelegt und somit einem weiten Interessentenkreis zugänglich gemacht. Aus den wechselseitigen Verflechtungen zwischen den Einzelstaaten und den internationalen Organisationen, die sich beim Austausch von wissenschaftlichen Ergebnissen und einer Weiterarbeit ergeben, resultiert die Tatsache, daß heutzutage die nationalen Erziehungssysteme kaum noch ohne ihre internationalen Beziehungen begriffen werden können. Mit Hilfe dieser Organisationen gelingen Verbesserungen der Erziehungsstruk-

---

1. Krause, H.J. (1973), S. 330

tur in den Entwicklungsländern, ohne daß diese vor die Wahl gestellt sein müssen, die Verbesserungen eventuell hinter andere Prioritäten des Landes zurückzustellen oder sie vielleicht wegen unzureichend vorhandener Ressourcen nicht verwirklichen zu können.

Der bedeutendste Zusammenschluß von Organisationen sind die UNITED NATIONS. Sie wurden im April 1945 aus den Abgesandten von 50 Regierungen in San Francisco gebildet. Im Gegensatz zu manch anderen Hilfsorganisationen bieten die UN ihre Unterstützungen politisch neutral an und verfolgen auch selbst keine politischen Zielsetzungen. Die Gründe hierfür sind darin zu suchen, daß "... Empfängerländer als Mitgliedstaaten der Organisationen in deren Leitungsgremien und Sekretariaten vertreten ..."[1] sind und sie somit "... über die Politik der Organisationen und über deren Hilfsprogramme mitbestimmen ..."[2] können.

Bei der gewünschten Verbesserung des Erziehungssystems im jeweiligen Land bemühen sich die UN, in Erwägung zu ziehende Bildungsprogramme auf die Bedürfnisse des betreffenden Landes abzustimmen. Dabei sind in den meisten Fällen finanzielle Probleme am gravierendsten. Aus diesem Grunde entstand eine enge Zusammenarbeit zwischen den UN und der Weltbank (IBRD). Als Grundlage dieser Zusammenarbeit wurden mehrere Programme festgelegt. Das wichtigste ist:

Das kooperative Programm

Da "... wirtschaftliches Wachstum allein aufgrund von Kapitalinvestitionen nicht sicherzustellen ..." ist "... und ... deshalb Erziehungsinvestitionen als pro-

---

1. Krause, H.J. (1973), S. 332
2. ebenda, S. 332

fitabel anzusehen ..."[1] sind, begann die Weltbank etwa ab 1961 Bildungsprojekte zu finanzieren.

Ein Bildungsprojekt muß zuerst einmal identifiziert und vorbereitet werden. Dabei teilen sich Weltbank und UNESCO, (eine Tochterorganisation der UN), die Aufgabenbereiche: Während die Weltbank sich beschränken wollte auf die Finanzierung der beruflichen und technischen Ausbildung und der allgemeinen Erziehung auf dem Sekundarschulniveau, beabsichtigte die UNESCO eine weitergehende Förderung von Primarerziehung, postsekundare- und Erwachsenenbildung.

Die UNESCO, seit 1946 mit Sitz in Paris, unterscheidet zwischen zwei verschiedenen Finanzierungsmöglichkeiten:

1.) Das reguläre Budget besteht aus den Beiträgen der Mitgliedstaaten;
2.) Die außer-budgetären Mittel bestehen aus anderen Quellen, z.B. den Spenden von verschiedenen Organisationen.

Da in der Anfangstätigkeit der UNESCO die verschiedenen Bildungsprogramme aus dem regulären Budget finanziert werden mußten, fehlten diese Mittel oft anderen Projekten und somit entstanden Engpässe. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen der UNESCO und der Weltbank wurde durch das im Juni 1964 aufgestellte Memorandum of Understanding geregelt, das bestimmte, daß nur Staaten gefördert werden, die Mitglieder beider Organisationen sind. Man kam zu der Übereinkunft, diejenigen Programme zu unterstützen, die einerseits in den Kompetenzbereich der UNESCO fallen, aber auch andererseits von der Weltbank für bedeutend genug erachtet werden, einer wirtschaftlichen Entwicklung des Landes zu dienen und der allgemeinen Politik der Weltbank gerecht zu werden. Für diese Zusammenarbeit richtete die

---

1. Krause, H.J. (1973), S. 334

UNESCO eine besondere Abteilung in ihrem Sekretariat ein, die inzwischen als "Division for Educational Financing"[1] die größte Abteilung der Organisation ist und

> "... Fachleute für die allgemeine Erziehung, die landwirtschaftliche Erziehung, die Erziehungsökonomie und ... die Architektur von Erziehungsbauten ..."[2]

umfaßt. Als Ergänzung dazu entstanden 1970 die Abteilungen für Erziehungsplanung und -verwaltung und für Schul- und höhere Erziehung.

Nach einer Erweiterung des Memorandum of Understanding wurde der Aufgabenbereich erhöht um die Anfertigung von sector-studies (Beziehungen zwischen Erziehungs- und Wirtschaftssektor), Landesprogrammen für den Erziehungssektor (Erhöhung der Effizienz der UN-Hilfe durch langfristige, koordinierte Programme) "... und andere Dienstleistungen und Studien, die mit der Erziehungsentwicklung im Zusammenhang stehen"[3].

Die folgende Tafel 1 gibt eine Übersicht über das bisherige Anleihe- und Kreditvolumen

Jahr	Afrika & Arab.Staaten			Asien			Lateinamerika		
	No.	Anleihen	Kredite	No.	Anleihen	Kredite	No.	Anleihen	Kredite
1962	1	-	5,0	-	-	-	-	-	-
1963	1	-	4,6	-	-	-	-	-	-
1964	-	-	-	3	6,0	16,5	-	-	-
1965	2	-	31,0	-	-	-	1	2,75	-
1966	3	-	27,2	2	6,0	13,0	1	9,5	-
1967	3	4,8	16,3	-	-	-	-	-	-
1968	3	1,8	10,3	-	-	-	5	27,3	5,1
1969	5	22,7	18,5	2	8,8	14,8	2	7,8	2,9
1970	2	11,0	6,1	4	28,0	12,6	4	15,0	4,0
1971+	3	-	15,2	1	13,5	-	2	34,5	-
Ges.	23	40,3	134,2	12	62,3	56,9	15	96,85	12,0

[4]

+ = bis einschl. Mai 1971

1. Krause, H.J. (1973), S. 351
2. ebenda, S. 336
3. ebenda, S. 336
4. ebenda, S. 342-343

Jahr	Europa			Gesamt			
	No.	Anleihen	Kredite	No.	Anleihen	Kredite	Zusammen
1962	-	-	-	1	-	5.0	5.0
1963	-	-	-	1	-	4.66	4.6
1964	-	-	-	3	6.0	16.5	22.5
1965	-	-	-	3	2.75	31.0	33.75
1966	-	-	-	6	15.5	40.2	55.7
1967	-	-	-	3	4.8	16.3	21.1
1968	-	-	-	8	29.1	15.4	44.5
1969	-	-	-	9	39.3	36.2	75.7
1970	2	25,8	-	12	79.8	22.7	102.5
1971+	-	-	-	6	48.0	15.2	63.2
Ges.+	2	25.8	-	52	225.25	203.1	428.35

+ = bis einschl. Mai 1971

Hat ein Land um Kontaktnahme gebeten, geht eine Programmförderung wie folgt vonstatten:

1.) Das jeweilige Land ersucht die UNESCO um Erstellung einer "Project Identification Mission", bei der das Erziehungssystem des Landes kritisch analysiert wird im Hinblick auf seinen wirtschaftlichen und sozialen Kontext und Prioritäten im Hinblick auf vorrangige Investitionen empfohlen werden. Die Experten für diese Analysen rekrutieren sich aus den Bereichen allgemeiner Erziehungsfragen, technischer Erziehung, landwirtschaftlicher Erziehung und Ökonomie. Alle Analysen und Überlegungen fußen auf genauen Kenntnissen der Bedingungen, die das jeweilige Land charakterisieren. Als besonders positiv läßt sich herausstellen, daß die Untersuchungen nicht rein theoretisch aus der Ferne, sondern "vor Ort" in den Bildungseinrichtungen des Landes vorgenommen werden. Die Ergebnisse und Prioritäten werden mit den Ministerien des jeweiligen Landes gemeinsam diskutiert; erst nach Zustimmung aller werden sie der Regierung vorgelegt.

---

1. Krause, H.J. (1973), S. 342-343

2.) Die "Project Preparation Mission", an der noch ein Schulbauarchitekt teilnimmt, legt eine genaue Ausarbeitung folgender Gebiete vor: "... zukünftige Schülerzahlen, Curricula, Raumbedarf für Klassen- und Sonderräume, Baukosten und Baunebenkosten, das Verfahren bei der Auftragsvergabe und der Bauausführung, Erfordernisse hinsichtlich Schulmobiliar und Ausrüstung mit Maschinen, Laborgeräten und Lehrmitteln, der Lehrerbedarf und die Möglichkeiten, ihn zu dekken, die Erfordernisse an technischem und Verwaltungspersonal, die wiederkehrenden Kosten für Lehrer, sonstiges Personal, Lehr- und Lernmittel ..."[1]

3.) Mit der "Appraisal Mission" wird das Projekt auf seine Tragfähigkeit und bankmäßigen Kriterien untersucht.

Bei allen Ausarbeitungen wird durch spezielle Bearbeitungsbedingungen eine Isolierung der Planung vermieden und in begrenzter Weise der "... politischen Determinierung Rechnung getragen"[2].

Die Vorleistungen, die das jeweilige Entwicklungsland zu erbringen hat, können sein "... Erlaß einer neuen Erziehungsgesetzgebung für einen bestimmten Teilbereich oder die Schaffung einer Instanz für die Erziehungsplanung oder auch die Einführung strengerer Finanzkontrollen im Erziehungswesen ..."[3], bei denen allerdings die verschiedenen Ministerien zur Kooperation gezwungen sind. Schließlich kann das geplante Vorhaben unter der Leitung und finanziellen Kontrolle der Weltbank im Lande realisiert werden. Ganz allgemein liegt der Förderungsschwerpunkt auf der technischen und landwirtschaftlichen Ausbildung, um auf diesem Wege die wirtschaftliche Produktivität des Landes

---

1. Krause, H.J. (1973), S. 339
2. ebenda, S. 346
3. ebenda, S. 340

zu steigern. Besonders im Primarschulbereich werden Spezialisten und Lehrer gefördert.

Während der Entwicklung von Hilfeleistungen durch die UNESCO und die Weltbank lassen sich zwei Phasen unterscheiden:

a) Die quantitative Expansion von Bildungseinrichtungen sorgte für deren Verbreitung in der gleichen Art, wie sie bereits im Lande vorhanden war.
b) Dann erfolgte eine qualitative Verbesserung der Erziehung durch die verschiedensten Methoden oder Einrichtungen.

Durch die von UNESCO und Weltbank erarbeiteten Programme gelingt die Synthese zwischen den jeweiligen landestypischen Gegebenheiten und neuen, fortschrittlichen Bildungsideen, die den jeweiligen Ländern nicht immer so ohne weiteres zugänglich wären.

2. Teil

DIE ENTWICKLUNG DER BILDUNGSPLANUNG IN DEN LÄNDERN DES NAHEN OSTENS

1. Tradition und gesellschaftliche Veränderungen in der arabischen Welt

Der Nahe Osten stellt einen der wichtigsten strategischen Punkte der Welt dar als Verbindung zwischen Asien, Europa und Afrika und gewinnt (und gewann im Laufe der Geschichte immer wieder) als Kreuzungspunkt der Weltverständigung an Bedeutung. Die folgende grafische Darstellung verdeutlicht die Lage des Nahen Ostens als Kreuzungspunkt zwischen Ost und West im Hinblick auf eine gegenseitige Beeinflussung, die auch die Religion mit einbezieht.

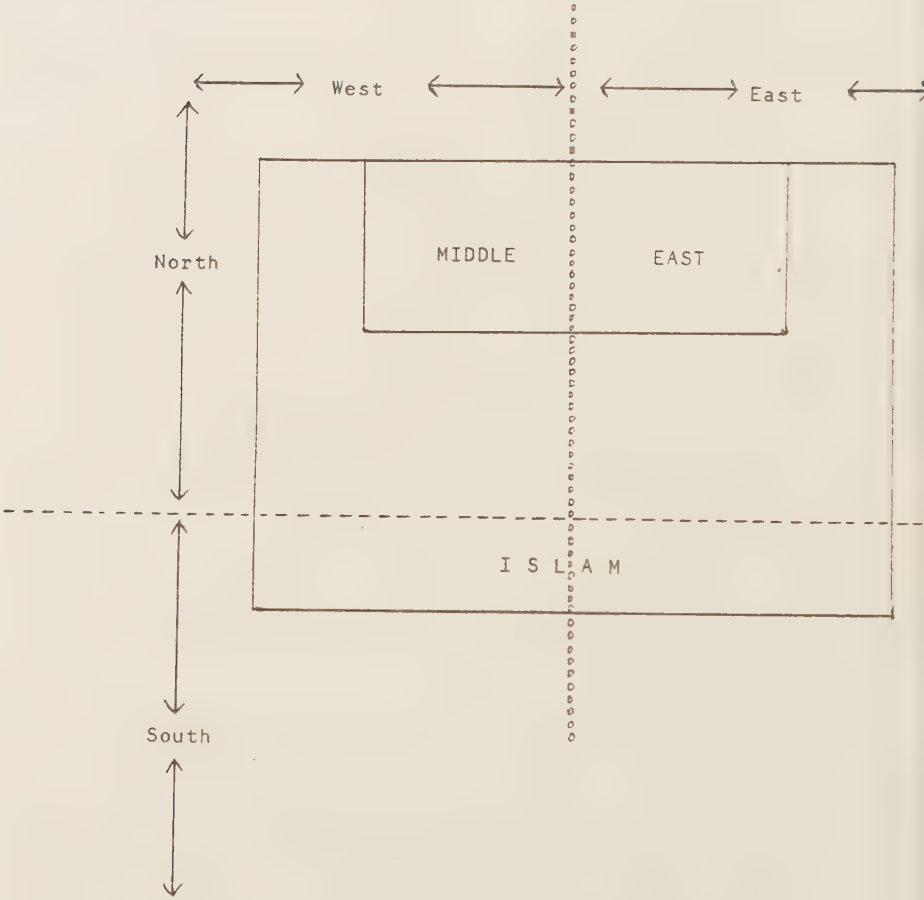
Völkerkundlich gesehen ergab sich in früheren Zeiten ein Rassengemisch zweier großer Gruppen:

a) Den Semiten
Babylonier, Assyrer, Aramäer, Kanaaniten, Hebräer und den Arabern, die letztlich der Kultur ihren Stempel aufdrückten;

b) den Nicht-Semiten
Sumerer, Kassiten, Hetiter, Medo-Perser, Philister, Griechen, Römer, Mongolen, Kurden und Türken.

Vergleicht man die Kultur des Nahen Ostens mit derjenigen Europas, so läßt sich feststellen, daß einerseits die westliche Kultur der arabischen entspringt, andererseits sich jedoch auch beide Kulturen im Laufe der Jahrtausende auf eigene Weise entwickelt haben. Bis heute lassen sich somit Gemeinsamkeiten und Gegensätzlichkeiten erkennen.

The "Interface" function of
The Middle East[1]



1. vgl. Fisher, W.B., The Middle East, London 1978, S. 6

Nach J.H. SISLIAN zeichnet sich die arabische Welt aus durch eine Dichotomie, die durch zwei gegensätzliche Komponenten verursacht wird: Durch den Islam einerseits und andererseits durch das Eindringen nichtmuslimischer Kulturwerte in die arabischen Länder.

Dadurch, daß westliche Begriffe wie "... kulturelle Assimilation, Synthese, Nachahmung usw. ..."[1] in der islamischen Welt mit anderen Inhalten behaftet sind als in westlichen Ländern, ergeben sich zwangsläufig Spannungen innerhalb der Gesellschaft und ganz besonders für den Einzelnen (siehe S. 171). Wahrscheinlich resultiert diese Problematik grundlegend aus der klassisch-orthodox muslimischen Einstellung gegenüber der christlichen Welt des Westens, die für alle Unruhen und Schwierigkeiten im Vorderen Orient verantwortlich gemacht wird. Die konservative Richtung des Islam teilt die Menschheit allgemein in zwei Lager:

a) Dar - el - Islam (das Haus des Islam, bzw. Friedens)
b) Dar - el - Harb (das Haus des Krieges).

Beide Lager stehen sich feindlich gegenüber - es kann also keinen Frieden, sondern höchstens Waffenstillstand geben.

Als Fernziel bleibt die Weltislamierung erstrebenswert, wenn nötig, sogar mit Gewalt, um alle Menschen im Islam, der synonym für Frieden steht, aufzunehmen. Nach dieser extrem konservativen Überzeugung kann nur eine islamische Weltherrschaft dauerhaften Frieden garantieren. Zwischen dieser Lehre und der Charta der Vereinten Nationen, die sich zum hohen Ziel gesetzt hat, die Menschheit "... vor der Geißel des Krieges zu bewahren ..."[2], scheint es logischerweise theoretisch keine Brücke zu geben. Daher mag

---

1. Sislian, J.H.: Arabische Staaten, in: Lexikon der Pädagogik, Bd. 1, Herder Verlag 1971, S. XVII
2. Krause, H.J. (1973), S. 277

man den Beitritt islamischer Länder zu den Vereinten Nationen als ein Ereignis von spektakulärer Bedeutung ansehen.

Der religiöse Ursprung dieser Weltanschauung verdeutlicht, daß das Loyalitätsobjekt nicht die Nation, sondern die Religion ist. Auch die bestehenden Konflikte der arabischen Staaten untereinander sind als Ausdruck einer Neuorientierung der arabischen Welt zu werten, die ihre Identität neu finden muß, um sich in der modernen Welt behaupten zu können. Einerseits werden die materiellen Aspekte der westlichen Industrialisierung weiterhin positiv angenommen, hingegen die ideellen, d.h. die von Technik und Technologie bestimmten Lebensformen abgelehnt. Einige orthodoxe Denker halten diese Ablehnung für unerläßlich, um die geistige Unabhängigkeit vom Westen zu bewahren. Es gilt also, für jedes arabische Land einen Weg zu finden, die starre Welt der Tradition und die moderne Welt der Experimente und Neuerungen zu vereinigen. Jedes Land steht vor der schweren Aufgabe, einen Modernisierungsprozeß nichtmuslimischer Herkunft durchmachen zu müssen, "... ohne ihre Zivilisation, Traditionen und Werte zu kompromittieren"[1].

2. Der arabische Nationalismus

Eine umfassende Lehre des arabischen Nationalismus wurde erst nach dem 1. Weltkrieg, als der Irak, Palästina, Syrien und der Libanon unter französischem und englischem Mandat standen, ausgearbeitet. Einige Schriften datieren die Anfänge des arabischen Nationalismus bereits auf einen

---

1. Krause, H.J. (1973), S. 279

viel früheren Zeitpunkt, der jedoch von anderen Historikern angezweifelt wird.

So geht GEORGE ANTONIUS mit seinem Werk "The Arab Awakening", London 1938, auf die Ära MOHAMMED ALI PASCHAS zurück, der zu Beginn des 19. Jahrhunderts versuchte, ein Reich im Nahen Osten aufzubauen, das auf Ägypten und den Gebieten der Levante fußte. Kritiker bemängeln jedoch, daß die Wahabiten keine echten Nationalisten waren, sondern vielmehr nur versuchten, den Islam zu seiner ursprünglich strengen Reinheit zurückzubringen. Ihr Interesse galt damit nicht so sehr der Errichtung einer gesamtarabischen Nation, sondern ihr Eifer war wohl eher gerichtet gegen lässige, vom Glauben abfallende oder ketzerische Glaubensbrüder. MOHAMMED ALI PASCHA selbst wird unterstellt, daß er die allmähliche Schwächung der Ottomanischen Herrscher und die englisch-französischen Querelen in den Gebieten der Levante geschickt auszunutzen verstand und seine Hoheitsgebiete zu erweitern und zu beherrschen wußte. Zu seiner Zeit wurden die politischen Emotionen durch Religion aufgeheizt und nicht durch Ideen des Nationalismus.

Der arabische Nationalismus ist eine Ideologie, die unabhängig von politischen Abläufen als das Ergebnis einer schweren intellektuellen Krise entstand, die den Islam während des 19. Jahrhunderts erschütterte. Zwar überlebte der Islam "... als beschädigt, geschwächt ..."[1], aber er wurde nicht mehr als die lebendige Wahrheit praktiziert, die von Herrscher und Untergebenen geteilt werden konnte. Er wurde vielmehr als politische Waffe gegen europäische Vorherrschaft benutzt, der sich die Gebildeten bedienten. Sie konnten zwar nicht an die Offenbarung glauben, waren

---

1. Haim, S.G.: Arab Nationalism, An Anthology, Berkeley and Los Angeles 1962, S. 6

aber bereit, den Islam als passendes und am wenigsten streitsüchtiges, ethisches System anzuerkennen.[1]

JAMAL AL-DIN al Asadabadi, der als AL-AFGHANI in die Geschichte einging, lebte von 1838-1897 im Ottomanischen Reich als religiöser Denker und Revolutionär. Durch seine häufigen Reisen durch das gesamte Reich und sogar durch seinen aktiven Aufenthalt in Paris konnte seine Ideologie großen Einfluß auf die Politik und Religion der damaligen Zeit ausüben.

Die islamischen Völker befanden sich zu jener Zeit in einem jämmerlichen Zustand: Die Staaten, die sie eigentlich beschützen und gut versorgen sollten, waren schwach, fehlregiert und die Beute für europäische Zielsetzungen. Um diesem Zustand abzuhelfen, mußten die Moslems ihre Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen, indem sie ihre Herrscher zwangen, nutzbringend für ihre Untergebenen zu regieren. Sie mußten sich zusammenschließen, um den eindringenden Europäern eine kraftvolle und geeinigte Front entgegenzustellen. In diesem Unterfangen galt der Islam als der wesentliche Faktor, da er zu jener Zeit die einzige Bindungsmöglichkeit zwischen Moslems darstellte. Somit waren AL-AFGHANIs politische Projekte um einen PAN-ISLAMISMUS oder eine Verbindung von moslemischen Staaten zentriert. Eine derartige Rolle der Religion steht der traditionellen Vorstellung entgegen, die an die Offenbarung Gottes durch MOHAMMED glaubt und die Gläubigen ihr Leben einrichten läßt nach göttlichen Gesetzen. Sie sind also nicht Gläubige, weil der Islam eine mächtige politische Kraft darstellt.[2]

AL-AFGHANI betonte später als Basis für eine nationale Einheit nicht nur die gemeinsame Religion, sondern auch

---

1. vgl. Haim, S.G. (1962), S. 6
2. vgl. ebenda, S. 9

die gemeinsame Sprache. Er argumentierte damit, daß der Mensch leichter seine Religion als seine Sprache wechseln könne und beide Gemeinsamkeiten einen viel stärkeren Rückhalt für eine nationale Einheit bieten würden. Seine Schriften über die nationale Solidarität waren so revolutionär, daß sie in den arabisch-sprechenden Ländern nicht sehr verbreitet waren. Das Werk "Khatirat Jamal al-Din al-Afghani (The Opinions of Jamal al-Din al-Afghani)", von MOHAMMAD AL-MAKHZUMI, wurde erst 1931 in Beirut veröffentlicht.

Später richtete sich der arabische Nationalismus nicht nur gegen die Einflüsse der Europäer, sondern auch gegen diejenigen der türkischen Besetzer. Die Bestrebungen liefen darauf hinaus, nach der Ablösung der Fremdherrscher durch die Araber Politik und Religion zu trennen. Der Islam wurde wieder nach traditionellen Gesichtspunkten geordnet: Ein Kalif, der in Mekka residierte, stellte das geistige Haupt der islamischen Union dar und beschränkte seine Tätigkeit auf die religiösen Angelegenheiten.

Als der erste richtige intellektuelle Vorläufer des modernen Pan-Arabismus kann AL-KAWAKIBI angesehen werden, denn er legte seine Vorstellung eines geistigen Religionsführers dar. Er löste die Politik als einen eigenständigen Bereich von göttlicher Vorschrift und unterstellte sie somit dem Willen der Menschheit. Dieser Gedanke stellt eine grundlegende Vorbedingung von Nationalismus dar. AL-KAWAKIBI veröffentlichte eine Liste mit 26 Punkten, in denen er die Überlegenheit der Araber (über die Türken)[1] herausstellt und darlegt, weshalb der Kalif über ihnen stehen sollte.[2] Dabei bezog er sich geografisch gesehen auf die arabische Halbinsel, die er als Ursprungsland des Islam anerkannte.

1. Anmerkung von mir
2. Haim, S.G. (1962), S. 27

In diesem Land, das in der Mitte zwischen Asien und Afrika liegt, findet sich die Kaaba - von ABRAHAM als erstes Gotteshaus erbaut. Bis in die heutige Zeit zeigt die Kaaba die Himmelsrichtung an, in die sich Moslems zum Gebet verneigen sollen. Zur Zeit AL-KAWAKIBIs weisen die Menschen der arabischen Halbinsel eine natürliche Einigkeit auf, da die Religion unter ihnen entstand. Sie sind nicht zersplittert in ihrer Rasse, Religion oder in Sekten; sie sind immer freie Bürger geblieben und kennen keine politische Tyrannei. Da sie nicht an Luxus gewöhnt sind, können sie die Härten des Lebens meistern, praktizieren ein Leben nach sozialistischen Gesichtspunkten und weisen somit eine starke, solidarische Gemeinschaft auf. In politischen Angelegenheiten fassen sie durch Beratungen ihre Entschlüsse. Dadurch gelten sie für alle Nationen als nachahmenswertes Beispiel in religiöser, sozialer und politischer Hinsicht.[1] Von allen anderen arabischen Staaten haben allein die Menschen der arabischen Halbinsel bis heute ihre strenge Ursprünglichkeit bewahrt hinsichtlich ihres Glaubens und ihrer Sprache, die immer noch die Sprache des Korans ist - ohne Dialekt. Da zur Zeit AL-KAWAKIBIs das Land noch als arm an Bodenschätzen galt, erkannte er dies als einen wirksamen Schutz vor Ausbeutern.[2] Trotz der inzwischen gefundenen reichhaltigen Ölvorkommen hat dieses Volk seine Tradition des Konservatismus und seinen jahrtausendealten Stolz bewahrt, sich zwar mit fremdländischen Nachbarn zu umgeben, aber sich nicht mit ihnen zu mischen und ihre sozialen Lebensformen beizubehalten.

Eine konkrete Ideologie des arabischen Nationalismus nahm nach dem Ende des 1. Weltkrieges allmählich immer mehr Form an. So z.B. sagte FAISAL I, König von Irak, in seinen Reden 1919, daß die Araber primär Araber und sekun-

---

1. vgl. Haim, S.G. (1962), S. 27
2. vgl. ebenda, S. 78

där Moslems seien, MOHAMMED ebenfalls zuerst als Araber und dann erst als Prophet gelte; die Araber als Gesellschaft unteilbar ohne Minorität und Majorität seien und bereits in diesem Sinne bestanden, bevor jemand etwas von ABRAHAM, MOSES, JESUS und MOHAMMED gehört habe.[1]

Die Araber als Gesamtvolk werden in ihrem Ursprung nicht nur durch gemeinsame Stämme verbunden, sondern auch wesentlich durch die arabische Zivilisation. Im Laufe der Geschichte zeichnete sich ein Unterschied ab zwischen dem Ideal des Pan-Arabismus und der Realität.

Den nationalistischen Schriftstellern war die Teilung des arabischen Ostens in viele kleine Staaten ein Dorn im Auge, und da diese keine natürlichen Grenzen (wie die anderen arabischen Staaten) aufwiesen, sprachen sie ihnen auch keine lange Lebensdauer in dieser Form zu und forderten den Zusammenschluß zu einem einzigen großen, arabischen Staat. Die Geschichte bewies jedoch das Gegenteil und in ihrem Verlauf entwickelte sich eine neue Form von Nationalismus, den man genauer mit Regionalismus[2] bezeichnen kann, da er sich auf den jeweiligen Staat innerhalb seiner politischen Grenzen beschränkt. Damit unterscheidet er sich wesentlich vom Nationalismus, der sich auf die menschliche und nicht auf die geografische Realität bezieht.[3] Nach ABD AL-LATIF SHARARA ist der Nationalismus ein "... emotionales und allgemeines Interesse, verbunden mit einem Gefühl und einer Idee in den Mitgliedern der Nation."[4] Inhaltlich unterscheidet er zwischen

Vaterland - als Seele und Klima, in dem eine Gruppe von Menschen lebt;

---

1. vgl. Haim, S.G. (1962), S. 35
2. vgl. ebenda, S. 39
3. siehe ebenda, S. 226
4. ebenda, S. 228

Volk - als Gruppe von Leuten, die in einem Land leben, die den selben historischen Ursprung besitzen und der selben politischen Ordnung unterliegen;

Staat - als politische Organisation, die ein Volk in seinem Vaterland aufgestellt hat und dessen Bezeichnung entwickelt aus seiner spezifischen politischen Ordnung in Verbindung mit dem Namen des jeweiligen Vaterlandes;

Nation - als übergeordneter Begriff über Staat, Volk und Vaterland. Hierfür ist es nicht notwendig, auf einen dieser drei Faktoren bezogen zu sein, jedoch muß die Nation ihre eigene Sprache, Geschichte, die eigenen Ideale, Bestrebungen, Erinnerungen und ihre eigenen "Ketten" haben, die ihre Mitglieder in moralischer und wirtschaftlicher Weise binden. Dabei ist eine Nation denkbar, die diese Gemeinsamkeiten aufweist mit mehreren und verschiedenartigen Vaterländern, Staaten und Völkern.[1]

Eine andere Begründung, die arabische Rasse unter den Semiten für besonders beachtenswert zu halten, liegt für E. RABBATH in der geschichtlichen Tatsache begründet, daß die Araber ihre Sitten, Denkungsweise und Sprache auf andere Rassen übertrugen, deren Bedeutung im Laufe der Zeit schwanden.

Einer der bedeutendsten Verfechter des arabischen Nationalismus ist SATI-AL-HUSRI, der besonderen Wert legt auf die Bedeutung einer Einheit in Sprache und Geschichte. In seinem Sinne führt eine Einheit auf diesen beiden Gebieten zu "... einer Einheit der Gefühle und Neigungen, zu einem Austausch von Hoffnungen und Ertragen von Leiden, und zu einer Einheit der Kultur; und all dies läßt die

---

1. vgl. Haim, S.G. (1962), S. 228

Leute wissen, daß sie Mitglieder einer Nation sind, um sich von anderen Nationen zu unterscheiden."[1] In seinen Ausführungen arbeitet AL-HUSRI drei wesentliche Punkte heraus:

1.) Außerhalb der eigenen Nation existiert keine Freiheit für das Individuum

SATI-AL-HUSRI stellt Patriotismus und Nationalismus über alles und setzt beides vor allem. Aus seinen traditionsbewußten Vorstellungen von Politik und Religion folgert, daß der Bürger sich völlig einverstanden mit der staatlichen Regierung zeigen muß und unbedingt gehorsam ihr gegenüber sein soll.

Dasselbe forderten - allerdings aus anderen Motiven heraus - die traditionellen islamischen Schriftsteller, die von seiten der Bürger gebührende Hochachtung für die Regenten forderten, denen man Gehorsam schuldig war aus Furcht vor großem Unheil und eventuellem Bürgerkrieg. In dieser Doppeldeutigkeit liegt der große Erfolg von totalitären Lehren in der modernen arabischen Welt.[2]

2.) Ägypten gilt als Teil der arabischen Nation

In den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts betrachteten weder die arabischen Nationen noch die Ägypter selbst Ägypten als "dazugehörig". Dies änderte sich erst allmählich. Eine besondere Wende brachte der Aufstieg König FARUKs I zum Kalifen und somit zum Führer der gesamten islamischen Welt. Damit waren wieder weltliche- und religiöse Herrschaft in einer Person vereint.

Im Februar 1942 wurde ein Memorandum herausgegeben, in dem folgende Länder als Arabische Union festgesetzt waren: Ägypten, der Sudan, die arabische Halbinsel, der Irak, Sy-

---

1. Haim, S.G. (1962), S. 43 f.
2. vgl. ebenda, S. 45

rien, der Libanon, Palästina, Transjordanien, Nordafrika und alle anderen arabisch sprechenden Länder. Nicht-arabisch sprechende Moslems waren ausgeschlossen.[1] 1945 wurde die Arabische Liga gegründet, die seitdem bemüht ist, die arabischen Länder zu einigen.

3.) Der Pan-Arabismus widerspricht weder dem Islam, noch ist er ihm feindlich gesinnt.[2]

In der Diskussion um den arabischen Nationalismus setzten die Nationalisten und die islamischen Traditionalisten zwei unterschiedlich gewichtete Schwerpunkte: Einerseits die Araber und andererseits die Moslems. So entstand ein scheinbarer Gegensatz - die einen betonten die Einheit der Nation, ungeachtet der Religion, während die anderen die Vereinigung durch die Religion anstrebten, ungeachtet der Nation. Dieser theoretische Gegensatz löste sich in der Realität auf, denn bis heute bekennt sich der größte Teil der Araber zum Islam und somit kommt der Nationalismus nicht um die Notwendigkeit herum, sich mit dem Wesen und dem Gedankengut des Islam auseinanderzusetzen und ihn mit einzubeziehen.

Nach dem 1. Weltkrieg stellte ABD AL-RAHMAN AL-BAZZAZ im Jahre 1952 die Gemeinsamkeiten beider Bereiche heraus: Der Islam ist in seinem Ursprung und seiner Struktur derartig "arabisch", daß eine Definition der Araber ohne Erwähnung des Islam nicht auskäme; der Koran ist auf arabisch geschrieben und die Regeln für das tägliche Leben stellen eine Verfeinerung der besten arabischen Gewohnheiten dar. Selbst die christliche Minderheit in arabischen Ländern sieht die Verbindung als derartig eng an, daß sie meint, ein guter Nationalist müsse auch gleich-

---

1. vgl. Haim, S.G. (1962), S. 51
2. vgl. ebenda, S. 44

zeitig den Regeln des Koran folgen und somit Moslem sein.[1] Bei dieser Gegenüberstellung darf nicht übersehen werden, daß der Nationalismus es ist, der politische Formen anzunehmen vermag, während der Islam mehr die Denkungsart bestimmt.

Der moderne Nationalismus ist vorwiegend auf die Jugend konzentriert. Da das Ziel in der Erneuerung und Verbesserung der arabischen Gesellschaft liegt, kann man als Adressaten nicht die Alten dieser Gesellschaft wählen aufgrund ihrer spezifischen Verhaltens- und Denkmuster. Die Interessen des Staates gelten als primär, da dieser das öffentliche und private Leben regelt und nur dann Fortschritte in beiden Bereichen zu erreichen sind, wenn die Bürger ihrem Staat mit Patriotismus dienen nach dem Motto: Wenn es dem Staat gut geht, geht es auch seinen Bürgern gut. Private Vereinigungen auf Kosten der Öffentlichkeit werden in solch einem Staat mißbilligt.

Diese Grundideen von Nationalismus nahm MICHEL AFLAQ in seine Statuten auf, als er 1940 in Damaskus die BATH-PARTEI gründete, eine sozialistisch/pan-arabische politische Vereinigung. Ihre Konstitution enthält die Leitidee einer einzigen Nation, in der alle Araber vereinigt sind. In ihrer Ideologie nimmt der Unterricht, das Leben allgemein, eine bevorzugte Stellung ein, um "... mit einem arabischen Stempel alle Gesichtspunkte des intellektuellen, wirtschaftlichen, politischen, architektonischen und künstlerischen Lebens zu kennzeichnen"[2].

Der arabische Nationalismus, wie er sich heute darstellt, intendiert zwei Ziele:

---

1. s. Haim, S.G. (1962), S. 58
2. ebenda, S. 69

a) Einmal die Durchführung innerer Reformen,
b) zum anderen den Schutz vor unerwünschter ausländischer Beeinflussung.

Auch arabische Lehrer bleiben von dem Einfluß des Nationalismus nicht verschont und sehen in der Schule die Möglichkeit, den nationalistischen Gedanken an die jüngere Generation weiterzugeben. Die Kinder und Jugendlichen werden dazu erzogen, ganz bewußt Araber zu sein, stolz auf die glorreiche Vergangenheit zurückzublicken und werden dazu ermutigt, für die Nation heranzuwachsen und dafür Positives zu leisten. Die psychologische Bedeutung von nationalistischer Einstellung für den Einzelnen und für den Staat, der als Gruppe von Individuen gesehen wird, führe ich auf S. 196 f. aus.

Für alle Bemühungen im Bildungsbereich mag der folgende Satz als signifikant erscheinen: "Education makes the person, and persons make the nation."[1] Bildung wird in diesem Sinne nicht nur als reine Wissensanhäufung verstanden, sondern auch als Verbesserung von Persönlichkeitsstrukturen. Dabei kommt der Psychologie eine wesentliche Bedeutung zu, wie ich an späterer Stelle noch eingehender ausführen werde. (s. S. 174 ff.)

3. Die kulturgeschichtliche Basis des arabischen Bildungssystems

Da der Islam nicht nur als Religion verstanden werden darf, sondern seine Einflüsse auf die Rechtsprechung, die Wirtschaft, die Lebensformen bis hin zum täglichen Handeln

---

1. Matthews, R.D./Akrawi, M.: Education in Arab Countries of the Near East, Wisconsin USA 1949, S. V

eines jeden Gläubigen nachzuweisen sind, läßt sich die arabische Kultur erst richtig begreifen nach dem eingehenden Studium des Koran und seinen Einflüssen auf die Gesetzgebung und Geschichte.

Noch bis ins 20. Jahrhundert hinein lebte die arabische Welt nach althergebrachten Gesellschaftsformen und Traditionen in fast vollständiger Isolation, die beinahe 1000 Jahre andauerte. Erst als NAPOLEON I Ägypten mühelos besiegte, erkannten die Araber ihre eigene Rückständigkeit. Die arabische Welt war den Forderungen einer modernen Lebensform, die von Technik und Technologie bestimmt wird, nicht gewachsen.

Als erste Reaktion auf diesen Schock übernahm die arabische Welt europäische Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungssysteme ohne zu bedenken, daß die Europäer immerhin vier Jahrhunderte (die angefüllt waren mit Experimenten) Zeit hatten, um diese Systeme ihren spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen.[1] Da diese Entwicklung in der arabischen Welt nicht organisch wachsen konnte, muß sie erst in neuerer Zeit organisiert werden, was nicht ohne Schwierigkeiten vor sich geht.

Die ursprünglichen Grundlagen des arabischen Bildungssystems liegen

1.) in den "Moschee-Schulen" und
2.) basieren auf dem Schulsystem, das MOHAMMED ALI-PASCHA ins Leben rief, als er von 1769-1849 in Ägypten lebte und es eine Zeitlang regierte.

Zu 1.):

In den ersten drei Jahrhunderten des Islam lag die einzige Bildungsmöglichkeit für Knaben in den Händen der Ulemas, der islamischen Theologen, die ihre Schüler in den Ausle-

1. vgl. Krause, H.J. (1973), S. 282

gungen der heiligen Schrift unterwiesen. Bis heute existieren noch vier dieser Schulen, die in ihrer Anschauung von streng orthodox bis liberal reichen. Sie werden nach ihren Gründern benannt:

a) Die älteste - MALIKI - findet sich in Nord-Afrika und im Sudan;
b) die HANAFI gilt als am meisten flexibel und ist die offizielle Schule in den meisten Ländern des arabischen Ostens, ausgenommen der arabischen Halbinsel;
c) die SHAFII bestimmt das nördliche Ägypten und
d) die HANBALI findet sich in Saudi-Arabien.

Während die ersten beiden Schulen von einem recht modernen und progressiven Geist bestimmt werden, haben die letzten beiden mehr konservativen Charakter.

Die islamische Bildung war die erste, die ein lebenslanges Lernen zum Ziele setzte. Diese Bildung umfaßte Männer, Frauen und Kinder, die dazu angehalten wurden, ihr eigenes Wissen weiterzugeben. Während in den Anfängen neben dem Koran nur etwas Schreiben und Rechnen gelehrt wurden, legte die spätere islamische Bildung besonderes Gewicht auf die Naturwissenschaften, Medizin, Philosophie, Mathematik und Astronomie. Ihre vier grundlegenden Ideale sind:

1.) Gründung einer erhabenen und weitreichenden Gesellschaft;
2.) Glaube an einen einzigen Gott;
3.) Führung eines Lebens, das die Liebe zu dieser Welt mit Askese verbindet;
4.) Erlangung geistiger und moralischer Bildung.[1]

Der Ausdruck "moralische Bildung" ist auf der Basis der arabischen Gesellschaft zu verstehen, die ihren Heranwachsenden nicht nur moralisches Handeln im Sinne von Reifung

---

1. vgl. Kinany, A.K.: Moslim Educational Ideals, in: Yearbook of Education, London 1949

abverlangt, sondern sie im Sinne allgemein anerkannter Verhaltensweisen erzieht. Dieses moralische Handeln richtet sich nach Regeln, die alle Mitglieder der arabischen Gesellschaft einbezieht und von den Erwachsenen an die Jugendlichen und Kinder vermittelt werden im Sinne von Bildungsidealen.

Zu 2.)

Das erste offizielle Schulsystem, das auch Mädchen mit einbezog, wurde von MOHAMMAD ALI-PASCHA gegründet, der zu Beginn des 19. Jahrhunderts Ägypten regierte. 1833 gründete er die erste Polytechnische Schule für die Offiziersausbildung, an der 2 Europäer, 4 Armenier und 6 Moslems lehrten, die alle in Europa ausgebildet waren. MOHAMMAD ALI gründete ebenfalls einige Volksschulen, die die Basisausbildung für die Polytechnische Schule vermitteln sollten, zu der Kinder der höheren Bevölkerungsschicht zugelassen waren. Die Schulen wurden wie Internate geführt, und die Schüler bezogen sogar ein geringes Schulgeld. Natürlich konnte so nur die Elite ausgebildet werden, die der Staat für seine Dienste brauchte.

MOHAMMAD ALI-PASCHA war der erste Herrscher der arabischen Welt, der sein Land und damit auch sein Bildungssystem öffnete für europäische (englische und französische) Einflüsse. Die Staaten des Mittleren Ostens übernahmen für lange Zeit dieses System, bis sie eigene Überlegungen in die Praxis umsetzten.

Im 20. Jahrhundert nun existieren "... eine Reihe von souveränen Kleinstaaten mit modernen gesellschaftlichen Institutionen und neuen Ideologien europäischer Prägung..."[1] Wirtschaftlich gesehen findet man in der arabischen Welt in erster Linie Agrarkultur, wobei selbst bei der Bildung

---

1. Krause, H.J. (1973), S. 283

großer Städte der dörfliche Charakter erhalten bleibt (z.B. Amman), da vorwiegend die Einbeziehung großer Industrieanlagen fehlt. Es gibt neben sehr großen Städten nur Dörfer, mittlere Kleinstädte fehlen fast völlig. Da die Dörfer oft recht weit auseinanderliegen und u.U. aus nur wenigen Häusern bestehen, ist die Versorgung mit Bildungsmöglichkeiten für die Bevölkerung oft sehr schwierig.

Eine Konzentration des Bildungsangebots in den Großstädten in qualitativer und quantitativer Hinsicht ist oft noch die Regel. Zumindest am Beispiel Jordanien läßt sich ersehen, inwieweit die Bemühungen der Regierung dahin gehen, auch für die weitverstreute Dorfbevölkerung ein ausreichendes Bildungsangebot zu sichern.

3. Teil

DIE ENTWICKLUNG DES BILDUNGSSYSTEMS IN JORDANIEN

1. Aufgaben der UNESCO in Jordanien

Im folgenden wird aufzuzeigen sein, welche Aufgaben die UNESCO hatte, wie sich das jordanische Bildungssystem entwickelte und welche ausgewählten Probleme bis heute existieren.

Zu den arabischen Ländern gehört auch Jordanien, das im Laufe der Geschichte seine politischen Grenzen mehrmals veränderte. Das heutige Jordanien entstand aus Palästina, um das sich ab 1920 Zionisten und Araber stritten.

Von 1920-1949 hieß es Transjordanien und stand unter britischem Mandat. Durch die fünf Teilungen Palästinas, die zwischen 1920-1967 erfolgten und teils von den Alliierten offiziell befürwortet, teils von der israelischen Seite inoffiziell annektiert wurden, wurde die Westseite des Jordantales (das ursprünglich zu Jordanien gehörte) mit einbezogen. Obowohl Prinz ABDULLAH 1946 König wurde, blieb Jordanien bis 1949 unter britischem Mandat.

Erst ab 1949 wurde es als Haschemitisches Königreich bezeichnet. Es umfaßt heute 96 500 km^2, dessen größter Teil aus Wüste besteht. Neben Amman, der Hauptstadt, gibt es noch andere Großstädte und etliche, z.T. sehr weit verstreute Dörfer. Wegen dieser geografischen Gegebenheiten ist es schwierig, eine allgemeine Bildung für alle zu organisieren und somit zu garantieren. Daher erscheint eine Anerkennung der bereits erzielten Erfolge hinsichtlich der Verbesserung und Erweiterung von Bildungsmöglichkeiten als gerechtfertigt.

Unter allen arabischen Ländern zeigt sich Jordanien am meisten mitbetroffen vom "Palästinaproblem", das es ohne die Hilfe des UNESCO nicht hätte lösen können. Im Jahre 1948 kam eine große Anzahl von Flüchtlingen aus Palästina nach Jordanien. Mit seinem bereits bestehenden Bildungssystem war es für den jordanischen König HUSSEIN, der seit 1946 regiert, unmöglich, den Ansturm schulfähiger Kinder unterzubringen. Diese palästinensischen Kinder überschritten immerhin 50% der jordanischen Schülerzahlen. Da so viele Kinder wie möglich aufgenommen wurden, waren die Schulen so lange überfüllt, bis die UN begann, durch die UNRWA (United Nations Relief Works Agency) neue Schulen zu gründen und zu unterhalten. In Absprachen mit der Regierung und der United Nations General Assembly entwickelte die UNRWA Pläne und Programme, die in weiterer Kooperation realisiert und finanziert wurden.

Anfangs mußten diese Programme in überfüllten und karg ausgestatteten Zelten abgehalten werden. Die Lehrer waren unzureichend ausgebildet und schlecht bezahlt. Nach und nach konnte die Errichtung fester Schulgebäude und die Anhebung der Lehrergehälter für eine Stabilisierung dieser Ausbildungsplätze sorgen, wenngleich das Problem an sich hinsichtlich der Quantität und Qualität von Bildungsmöglichkeiten bis heute noch nicht ganz gelöst ist.

Während die UNRWA auch heute noch den Flüchtlingskindern Zuschüsse für den Besuch einer staatlichen oder privaten Schule gewährt (die die tatsächlichen Ausbildungskosten für ein Kind nicht decken), sorgt die UNESCO für die Bereitstellung von Experten in der Lehrerausbildung und für moderne Techniken zur Durchführung eines vorbereitenden und eines theoretisch-praktischen Ausbildungsprogramms. Anfang der siebziger Jahre gab es mehr als 170 UNESCO/UNRWA-Schulen, die allerdings keine Koedukation realisierten. Es war noch ein Bedarf an 30 000 weiteren

Schulplätzen zu verzeichnen.[1]

Zweimal im Jahr richtet die UNRWA "workshops" ein für die Vertreter der Ministerien für Bildung und Erziehung in den Ländern, aus denen das UN-Programm bezogen wurde. Bei diesen Zusammenkünften werden Ausbildungsneuerungen diskutiert und dann in den verschiedenen Ländern in die Praxis umgesetzt.

2. Das jordanische Bildungssystem

Da Jordanien - wie die anderen arabischen Länder - lange Zeit recht isoliert war, ist seine Bildungsgeschichte begrenzt und seine Erweiterung kann erst mit der Teilung Palästinas 1948 angesetzt werden.

Die private Schulbildung ist die älteste Art der Bildungsinstitution, die sogar schon bestand, als die Gebiete des heutigen Jordanien noch Teil des Ottomanischen Reiches waren. Das gesamte damalige Bildungssystem stellt die Anfangsschritte dar, auf das Jordanien aufbaut, um durch allgemeine und freie Bildung für alle seine Bürger einen Standard zu erreichen, der dem 20. Jahrhundert entspricht und einem internationalen Vergleich standhält. Als wichtigste Wurzel dieses Bildungssystems gelten die moslemischen KUTTAB, deren Hauptintention ursprünglich darin lag, allen Leuten jeden Alters den Koran beizubringen, nebst etwas Rechnen und Schreiben. Die Schüler mußten finanziell zur Erhaltung der "Schule" beitragen. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts gingen noch Kinder unter 6 Jahren zu den "kuttabs", während diese nach der jordanischen Unabhängig-

1. vgl. Matthews, R.D./Akrawi, M. (1949), S. 703

keit im Laufe der Zeit aus dem Bildungssystem verschwanden, da sie an Bedeutung verloren hatten.

Die Bildungsinstitutionen, wie sie sich heute darstellen, können drei großen Bereichen zugeordnet werden:

1.) Staatlich-öffentliche Schulen, die von den folgenden Institutionen unterhalten und beaufsichtigt werden: Das Ministerium für Bildung und Erziehung (Ministry of Education), das Sozialministerium, das Landwirtschaftsministerium, das Gesundheitsministerium und das Ministerium WAQF (ein Amt der Regierung, das die Verwendung von religiösen Spenden für öffentliche Einrichtungen überwacht).

   a) Alle staatlich-öffentlichen Schulen werden vom Ministerium für Bildung und Erziehung getragen und kontrolliert. Wie in allen arabischen Ländern ist die Bildungsinstitution stark zentralisiert, deren Endpunkt das Ministerium für Bildung und Erziehung darstellt. Von ihm gehen alle administrativen und regulativen Bemühungen aus - so gibt es die Regeln zur Durchführung von öffentlichen Schulgründungen heraus, überwacht die Anstellung von Lehrern und die Durchführung der verschiedenen Kursarten, regelt die Schulferien, Examina und gibt die Curricula und Lehrbücher heraus. Die Durchführung der Erlasse wird durch Inspektoren des Ministeriums überwacht, die administrative Funktionen ausüben.

   b) Das Verteidigungsministerium hat Schulen für die Kinder seiner Truppen eingerichtet, die in abgelegenen Landstrichen Jordaniens stationiert sind.

   c) Das Wohlfahrtsministerium unterhält zwei Schulen, die in der Öffentlichkeit wenig bekannt sind: Einmal eine Schule für jugendliche Straftäter in Verbindung mit einer Besserungsanstalt und zum anderen eine Schule für Blinde.

d) Das Gesundheitsministerium hat eine Krankenpflegerinnenschule und ein Institut zur Hebammenausbildung eingerichtet, die beide Unterkunftsmöglichkeiten bieten. Es werden Ausbildungsbeihilfen an diejenigen Krankenpflegerinnen gezahlt, die sich vertraglich verpflichten, nach ihrer Ausbildung dem Gesundheitsministerium für eine bestimmte Zeitspanne zur Verfügung zu stehen; und zwar noch einmal so lange, wie sie für ihre Ausbildung benötigt haben.

e) Das Ministerium WAQFS unterhält ein moslemisches Waisenhaus, dem eine Volksschule und eine Berufsschule angeschlossen sind. Es unterhält ebenfalls ein Gymnasium, das die Curricula des Ministeriums für Bildung und Erziehung befolgt. Eine Befreiung von diesen Curricula bilden die Religionskurse, die in den oberen Klassen (senior year) angeboten werden.

2.) Privatschulen, "Nationalschulen" mit einbezogen, die von jordanischen Privatpersonen oder -vereinen gegründet und verwaltet werden oder ausländische Schulen weltlicher oder religiöser Prägung, die von Nicht-Jordaniern oder nicht-jordanischen Institutionen gegründet und verwaltet werden. Sie sind staatlich anerkannt und ihre Frequentierung von 1968-1978 gestaltete sich folgendermaßen:
In den Jahren 1968/69 gab es 170 private von insgesamt 1 311 Schulen und in den Jahren 1977/78 gab es 306 von insgesamt 1 518 Schulen. Somit zeigt sich, daß die Privatschulen in den weiteren Jahren einen regen Zulauf zu verzeichnen haben und ihre qualitative Ausbildung in der Bevölkerung hoch angesehen wird.

3.) UNRWA/UNESCO-Schulen. Die Erläuterungen zu diesen Schulen habe ich vorangestellt (s. S.34 f.).

Jedes dieser Ministerien und jede dieser Organisationen verwaltet und finanziert seine bzw. ihre Schulen in eigener Regie, jedoch alle Gesichtspunkte, die Bildung und Erziehung betreffen, sind der Aufsicht des Ministeriums für Bildung und Erziehung unterstellt. Der Artikel 20 des jordanischen Grundgesetzes legt fest, daß für alle Jordanier die Volksschulausbildung verpflichtend ist und in staatlichen Schulen kostenfrei erworben werden kann.

Bis 1964 wies das Schulsystem drei Ebenen auf, die sechs Jahre Volksschule (elementary school), drei Jahre Mittelschule (lower secondary school) und drei Jahre Oberschule (upper secondary school) umfaßte. Obgleich man sich auch englisch-sprachiger Bezeichnungen bediente (neben den arabischen Bezeichnungen), weist Jordanien doch ein eigenes Schulsystem auf.

Seit Bestehen des Schulsystems bis heute kommen die Kinder nach dem Besuch des Kindergartens mit sechs Jahren zur Volksschule. Beim Durchlaufen des Bildungsweges muß jeder Abschnitt immer noch mit einer öffentlichen Prüfung abgeschlossen werden: so beim Übergang von der Volks- zur Mittelschule, von der Mittel- zur Oberschule, von der Oberschule zum Studienplatz. Ein Zugang zur nächsthöheren Ausbildung ist nur möglich bei erfolgreichem Prüfungsergebnis. Die Schüler, die das "Senior Public State Examination" bestehen, dürfen an den Pädagogischen Hochschulen (Teachers' Training College) und an den Universitäten in Jordanien oder entsprechenden Bildungsanstalten im Ausland studieren.

In der Vergangenheit war die Ausbildung in Jordanien nicht koedukativ. Dies begann erst mit der Eröffnung der "University of Jordan", die durch ein königliches Dekret vom 2. September 1962 im Dezember desselben Jahres gegründet wurde. Von den erstimmatrikulierten 166 Studenten des Wintersemesters 1962/63 erhielten im Juli 1966 immerhin 165 Studenten ihre Abschlüsse.

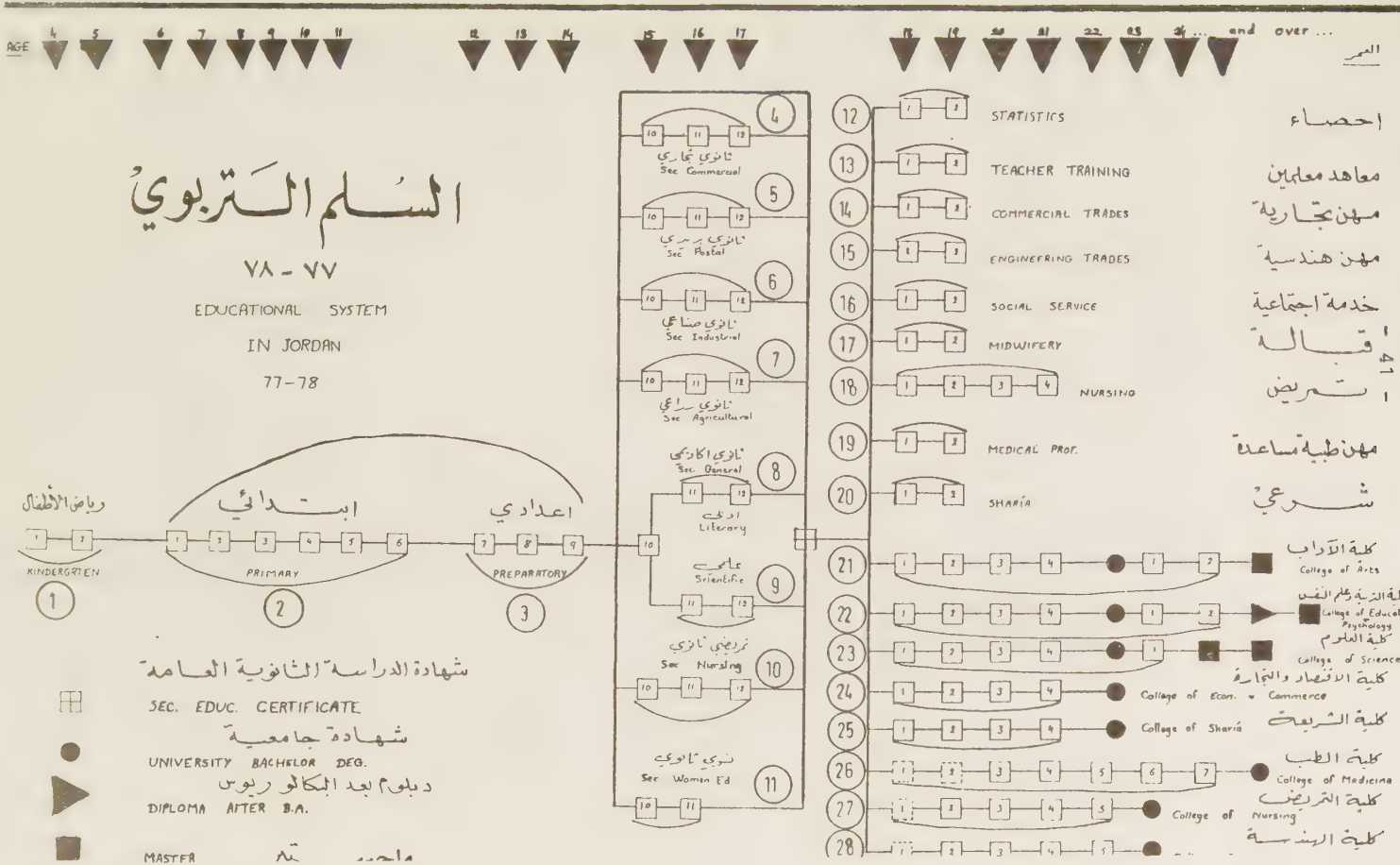
Seit 1964 änderte sich das 6-3-3 System in ein 9-3 System. Die Volksschulausbildung (primary education) umfaßt in der heutigen Zeit 9 Jahre, die eine dreijährige Mittelschulausbildung (nach europäischen Verständnis) mit einschließt (general lower secondary education). Danach erfolgt die erste Prüfung, mit der das "lower secondary school certificate" erworben werden kann. Schüler, die diese Prüfung nicht bestehen, haben entweder die Möglichkeit, an einer Privatschule die Prüfung zu wiederholen oder als Lehrlinge ins Berufsleben einzutreten. Schüler mit gerade noch ausreichendem Prüfungsergebnis gehen zu den verschiedenen Berufsschulen, an denen man ein fachgebundenes Abitur erwerben kann und anschließend fachgebunden weiterstudieren darf. Schüler mit gutem Prüfungsergebnis schlagen die "secondary upper education" ein, die drei Jahre dauert.

Nach einem allgemeinbildenden 10. Schuljahr spezialisiert man sich im geisteswissenschaftlichen Zweig (intensiv Arabisch und Englisch, dazu eine Wahlfremdsprache, Geografie, Geschichte, Religion, Soziologie und Psychologie); oder dem naturwissenschaftlichen Zweig (Naturwissenschaften, "allgemeine Bildung": Geografie, Politik). Beide Zweige bieten die Fächer Religion, arabische Literatur und Englisch an. Auf dem geisteswissenschaftlichen Zweig gab es bis 1973 Philosophie und Psychologie als eigenständige Lehrfächer, ab 1973 wird nur etwas Entwicklungspsychologie im Rahmen des Faches "home-economics" unterrichtet. Mit der allgemeinen Prüfung nach dem dritten Jahr erwirbt man das Abitur und kann an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in den arabischen Ländern fachgebunden studieren. Den Abiturienten ist die Weiterbildung an den Berufsschulen und Polytechnischen Schulen ebenfalls möglich. Die Berufsschulen Jordaniens sind zum größten Teil berufsvorbereitend und zum geringeren Teil berufsbegleitend.

Der unterste akademische Grad ist der "baccalaureus", den ein Student der Naturwissenschaften in 4 Jahren (B.S.c.) erwerben kann, ein Student der Geisteswissenschaften und Kunst (B.A.) ebenfalls in 4 Jahren. Ein Student der Ingenieurwissenschaften (B.S.c.) benötigt dazu 5 Jahre, während ein Mediziner (B.S.c.) 6 Jahre braucht. Nach jedem "baccalaureus" kann man nach weiteren 2 Jahren seinen "magister" machen; erst danach ist eine Promotion (auch in der Medizin) möglich.

Soweit die Darstellung der äußeren Fakten und Strukturen.

in: Ministry of Education, "The Statistical Educational Yearbook", 1977/78, S. 8



Das jordanische Bildungssystem 1977-78

1.) Kindergarten
2.) Grundschule
3.) Mittelschule als fester Teil der Volksschule und evtl. Überleitung zum Gymnasium
4.) kaufmännischer Zweig der Oberschule
5.) postfachmännischer Zweig "
6.) gewerblicher Zweig "
7.) landwirtschaftlicher Zweig "
8.) literarisch betonter Zweig "
9.) naturwissenschaftlicher Zweig "
10.) krankenpflegerischer Zweig "
11.) gymnasialer Zweig der Frauenbildung
12.) Statistik
13.) Lehrerausbildung
14.) kaufmännische Ausbildung
15.) Ingenieurausbildung
16.) Sozialeinrichtungen
17.) Geburtshilfe
18.) Krankenpflege
19.) medizinische Berufe
20.) islamische Theologie
21.) Kunsthochschule
22.) Pädagogische Hochschule einschl. Psychologiestudium
23.) Naturwissenschaftliche Hochschule
24.) Hochschule für Handel und Wirtschaft
25.) Theologiehochschule
26.) Medizinhochschule
27.) Krankenpflegehochschule
28.) Ingenieurhochschule

2.1 Die Entwicklung der höheren Schulbildung

Die University of Jordan nahm am Ende des Jahres 1962 ihren Lehrbetrieb auf. Sie ist eine autonome Körperschaft mit eigengesetzlicher Struktur. Mit erweiterter Kapazität besteht sie heute noch und wird von einem Ausschuß geleitet, der für die Abstimmung der Universitätsstatuten mit der Verfassung des Landes verantwortlich ist. Dieser Ausschuß besteht aus 10 Mitgliedern, die der König auf Empfehlung der Regierung ernannt hat. Der Vorsitzende wird für die Dauer eines Jahres gewählt und ist der Mittelsmann zwischen der Universität und dem Premierminister. Der Ausschuß schlägt die Ernennung eines Rektors vor, der schließlich durch königliches Dekret eingesetzt wird. Der Rektor bleibt 5 Jahre im Amt, ist Repräsentant der Universität und zeichnet verantwortlich für ihre inneren Angelegenheiten. Obgleich der Rektor den Sitzungen des Ausschusses beiwohnen darf, hat er kein Stimmrecht.

In neuerer Zeit entstanden weitere Universitäten in Irbid (University of Yarmouk), auf dem Westufer des Jordan in Birzet, Bethlehem, Nablus, und die Universität MUTA in Karak, die sich zur Zeit noch im Aufbau befindet. Zwischen diesen Universitäten herrscht ein reger wissenschaftlicher Austausch.

Wenn sich angehende Studenten um einen Studienplatz an einer Universität bewerben, müssen sie das Abitur erfolgreich bestanden haben. Diese Bewerbungen werden von einem ausgewählten Komitee geprüft, dessen Vorschläge dem jeweiligen Rektor unterbreitet werden müssen. Das erste akademische Jahr sieht ein allgemeines Studium vor, das für

alle Studenten der Fakultät verpflichtend ist. Eine Spezialisierung in verschiedene Studiengänge findet nur nach Beendigung dieses Grundstudiums statt. Alle Studenten müssen regelmäßig dem Lehrbetrieb beiwohnen und sich am Ende eines jeden Jahres einer Prüfung unterziehen. Das Bestehen oder Nichtbestehen entscheidet über das Weiterstudium. Bis zum ersten akademischen Grad, dem baccalaureus, benötigt man 4 Jahre.

Das technische Gymnasium bietet in einem zweijährigen Studium eine Ausbildung als Berufsschullehrer für die oberen Volksschulstufen an. Dann gibt es noch die Landwirtschaftsschulen, die nach Absolvierung der Oberschule eine zweijährige Ausbildung anbieten. Die technischen Schulen bieten nach Absolvierung der Oberschule in dreijähriger Ausbildung graduierte Techniker aus.

Die Pädagogischen Hochschulen lassen nur Abiturienten zu, die sie innerhalb von zwei Jahren zu Lehrern ausbilden. Zwei Pädagogische Hochschulen mit ländlicher Ausrichtung bieten in ihren Studiengängen einen großen Teil praktischer Landarbeit an. Die Absolventen können entweder in ländlichen Grundschulen unterrichten und außerdem die landwirtschaftlichen Fächer innerhalb der nächsten drei Jahre der Volksschule erteilen, oder sie können die Bauern bezüglich landwirtschaftlicher Fragen und Probleme beraten. Die übrigen drei Pädagogischen Hochschulen (zwei für Männer, eine für Frauen) bilden Lehrer für die staatlichen Volks- und Mittelschulen ("lower secondary schools") aus. Es gibt also drei Arten von Pädagogischen Hochschulen:

1.) Als Ausbildungsstätte für Lehrer an ländlichen Volksschulen,
2.) als Ausbildungsstätte für Lehrer an städtischen Volksschulen und "lower secondary schools",
3.) als Ausbildungsstätte für Lehrer an Berufsschulen.

Jede Pädagogische Hochschule wird geleitet von einem Rektor, dessen Hauptaufgabe in der Ausbildung der Lehrer liegt und dessen Verantwortung bis hinunter zum Untersekretär reicht. Die Pädagogischen Hochschulen sind direkt dem Ministerium für Bildung und Erziehung unterstellt, und außer dem Lehrkörper besteht das Verwaltungspersonal aus Regierungsangestellten. Die Abschlußprüfungen sind sowohl theoretisch als auch praktisch abzulegen und das Lehrerdiplom wird als akademischer Grad verliehen. Jeder Absolvent muß sich verpflichten, mindestens doppelt so lange in den Staatsdienst zu treten, wie er für seine Ausbildung benötigt hat.

Um in den höheren Klassen der öffentlichen Schulen unterrichten zu dürfen, setzt das Ministerium für Bildung und Erziehung ein Mindestmaß an erfolgreicher, sechsjähriger Lehrtätigkeit mit praktischer Ausbildung voraus. Alle Lehrer sind Staatsbeamte und unterstehen einem Gesetz von 1958, das die Rekrutierung, Prüfung, Einordnung, Förderung und Pensionierung aller Zivilbeamten, einschließlich der Lehrer, regelt.

Es gibt keine Lehrervereinigungen in Jordanien. Alle Arbeit, die normalerweise von solchen Vereinigungen durchgeführt wird, hat eine Kommission des Verwaltungsdienstes übernommen. 1960 wurde ein Versicherungsfonds ins Leben gerufen, in den die eingestellten Lehrer monatlich einen geringen Prozentsatz ihres Gehaltes einzahlen. Die zusammengetragenen Beträge werden den Familien der Lehrer zugeteilt, die entweder verstorben sind oder deren Dienst beendet war, ohne daß sie eine Pension erhalten konnten.

2.2 Bildungsziele

Als Nahziel betont die jordanische Regierung ausdrücklich eine Verbesserung der Volksbildung. Man erkannte frühzeitig, daß zuerst eine grundlegende und umfassende Volksschulausbildung vermittelt werden müsse, bevor sich ein gutes gymnasial- und weitergehendes Bildungsprogramm anschließen könne. Das gegenwärtige Bildungsprogramm und seine gesetzlichen Grundlagen sorgen für eine verpflichtende, allgemeine und freie Erziehung in staatlichen Schulen. In der Absicht, Bildung für alle zu ermöglichen, wurden die grundlegenden Prinzipien zur Erhaltung des geistigen, physischen und emotionalen Wohlbefindens - wie man sie zur Zeit der Erstellung der Richtlinien verstand - beachtet.

Der Leitgedanke ist die Bildung und Förderung der ganzen Persönlichkeit des Kindes, das zu einem würdigen und fähigen Bürger einer sich erst entwickelnden Nation heranwachsen soll. Dieser Bürger soll sich seiner geschichtlichen und gegenwartsbezogenen Würde als Araber bewußt sein und in der Lage sein, gemäß seinen Verantwortungen gegenüber Gott, der Nation, seinen Mitmenschen und sich selbst zu handeln. Diese Basisphilosophie läßt sich mit der Redensart verdeutlichen: "Ein Baum, der hoch und kräftig wächst, muß seine Wurzeln tief pflanzen."[1] Der Baum symbolisiert den vernünftigen und verantwortungsbewußten Bürger, dessen "Wurzeln" gleichsam in einer gründlichen und gesicherten Volksschulausbildung liegen.

Die Gesetze, die das jordanische Schulwesen beeinflußt haben, basieren auf dem Hauptausbildungsgesetz von 1955, das den Grundzweck und die Fernziele von Bildung festsetzt. Diese Ziele zentrieren sich um die folgenden Prinzipien:

---

1. Nasir, H.: Jordan, in: Beck, E.: Perspectives on World Education, USA 1970, S. 248

1.) Die Hauptaufgabe der Bildung ist ...
die Persönlichkeit des Bürgers zu entwickeln, eine Generation heranzuziehen, die gesund ist an Leib, Glaube, Geist und Charakter; die ihre Pflichten gegenüber Gott und dem Heimatland erkennt und für das Wohl des Landes arbeitet ...

2.) Das Fernziel des Kindergartens liegt in der Aneignung guter Gewohnheiten und Aktivitäten, in der Entwicklung und Förderung der kindlichen Interessen, in der Gewöhnung an Disziplin und in der Vorbereitung für den Eintritt in die Grundschule.

3.) Das Fernziel der Volksschule ist die Vorbereitung der Schüler auf ein Leben als guter Bürger.

4.) Höhere Schulbildung zielt daraufhin ab, daß der Schüler vorbereitet wird auf ein verdienstvolles Erwachsenenleben und daraufhin, einen ihm gemäßen akademischen Stand zu erreichen, der diejenigen spezialisiert, die dazu bereit und fähig sind.

Das selbe Gesetz stellt die Notwendigkeit heraus, Jordaniens Kommunikation mit anderen Staaten arabischer Prägung zu verstärken.

3. Ausgewählte Probleme innerhalb des jordanischen Bildungssystems

Seit der nationalen Unabhängigkeit Jordaniens zeigten sich Bemühungen, trotz finanzieller Schwierigkeiten das Bildungswesen allgemein und die Ausbildung der Frauen im besonderen zu verbessern.

Wegen der landwirtschaftlich geprägten Struktur Jordaniens mit seinen wenigen Großstädten und vielen kleinen,

weit auseinanderliegenden Dörfern und der damit verbundenen problematischen Schulverwaltung erhalten die Lehrer zwar ein besseres Gehalt als dies in anderen Ausbildungsberufen möglicht ist (z.B. Rechtsanwälte), aber sie erhalten keine Spitzengehälter. Dennoch steht der Lehrberuf in hoher Achtung bei der Bevölkerung, und es besteht ein allgemein starker Zulauf zu diesen Ausbildungsplätzen. Während z.B. in den Jahren 1967/68 an öffentlichen und privaten Schulen (außer Hochschulen) insgesamt 3 298 Lehrer unterrichteten, waren es in den Jahren 1977/78 bereits 11 811. Im erstgenannten Zeitraum lagen die Zahlen der männlichen Lehrer um 495 höher und im letztgenannten Zeitraum sogar um 216 niedriger als die Zahlen der weiblichen Kollegen.[1]

In den Jahren 1977/78 gab es an der University of Jordan im Bereich der Erziehungswissenschaften einschl. Psychologie 24 promovierte männliche Hochschullehrer und nur 4 promovierte weibliche Hochschullehrer. Sie unterrichteten in diesem Fach 617 männliche und 365 weibliche Studenten.[2]

In den Jahren 1968/69 studierten 1 028 Studenten (776 männliche und 252 weibliche) bei 63 Hochschullehrern der Pädagogischen Hochschulen, während es in den Jahren 1977/78 bereits 6 543 waren (3 523 männliche und 3 020 weibliche), die von 337 Hochschullehrern unterrichtet wurden (193 männliche und 144 weibliche).[3]

Leider läßt sich immer noch feststellen, daß nicht alle Lehrer, die an Schulen unterrichten, auch eine gründliche Fachausbildung vorweisen können; dies gilt ganz besonders für den Bereich der Volksschule. Hier laufen jedoch Bestre-

---

1. vgl. auch: Ministry of Education, The Statistical Educational Yearbook, Amman 1977/78, S. 64
2. vgl. ebenda, S. 281 und 283
3. vgl. ebenda, S. 240

bungen, dem Mißstand so schnell wie möglich abzuhelfen. Mehrere Möglichkeiten werden bereits realisiert: Im Gegensatz zum Zeitraum vor 1950 erhalten die Lehrer eine gründliche Ausbildung. Sie müssen nun nach dem Abitur erst an einer Hochschule ihre Qualifikation erwerben, bevor sie in den Schuldienst kommen. Vor 1950 war die Ausbildung der Volksschullehrer qualitativ wenig ausreichend: Nach dem Abitur gingen die angehenden Lehrer sofort in den Schuldienst und besuchten theoretische Fachkurse nur in den Schulferien, bis sie nach drei Jahren eine allgemeine Prüfung ablegten.

Es werden inzwischen jedoch nicht nur die Qualitäten der Lehrer verbessert, sondern auch der Lehrerausbilder, die man zu weiteren Kursen ins Ausland, besonders in die USA, schickt. Ältere, noch im Schuldienst stehende Lehrer müssen sich verpflichten, an weiterführenden Kursen während ihrer Dienstzeit teilzunehmen, um so sich das fehlende theoretische Wissen anzueignen. Diese Fortbildungskurse werden immer weiter verbessert und aktualisiert.

Im schulischen Bereich gibt es jedoch auch Mißstände deren Beseitigung bisher nur ansatzweise gelang. So entwickelten sich Didaktik und Methodik nicht immer im Geist der Kooperation, denn immer noch werden Curricula ohne Rücksprache mit Lehrern von den Experten des Ministeriums für Bildung und Erziehung geplant. Erst in den letzten Jahren gibt es vom Ministerium aus Bemühungen, durch Ausschußarbeit die Lehrer an der Curriculum-Planung und Lehrbuch-Auswahl teilhaben zu lassen.

Leider sind die finanziellen Mittel immer noch nicht ausreichend vorhanden, um im notwendigen Maße Klassenräume, Verbesserungen des Lehrmaterials, Erweiterung der Bibliotheksbestände und moderne audio-visuelle Anlagen bereitstellen zu können. Diese Faktoren machen den Lehrberuf zu einem der schwierigsten Berufe in Jordanien.

Ein weiteres Problem, mit dem das Ministerium für Bildung und Erziehung fertig werden muß, ist der völlige Mangel an Beratungsprogrammen für die psychischen Probleme der Schüler. Am auffälligsten scheint ein Gefühl der Unzulänglichkeit zu sein, das sich unter den Jugendlichen verbreitet. Man vermutet hierin die Ursache für häufig festzustellendes, allmählich resignierendes Aufgeben in vielen Bereichen. Über den Umweg der weiteren Qualifikation der Lehrerausbilder erhofft man sich kurzfristig eine Verbesserung der kognitiven und affektiven Lernmöglichkeiten der Schüler und somit eine Behebung ihrer Probleme. Schüler und Studenten sind in ihrer reellen schulischen Umgebung (im Gegensatz zu den Richtlinien) gleichmachenden Zielen unterworfen, die u.U. ihre individuelle Leistungsfähigkeit nur unvollständig fördern und dem Lehrer einen differenzierten Unterricht nur unter Schwierigkeiten oder sogar gar nicht ermöglichen.

Trotz aller noch zu überwindenden Schwierigkeiten sind die Ausbildungsmöglichkeiten für Bildungswillige unter der Leitung von König HUSSEIN enorm vermehrt worden. Dies zeigt sich besonders deutlich in einer Reduzierung der Analphabetenzahlen, die sich auf die Bevölkerung von Ost-Jordanien beziehen (die entsprechenden statistischen Angaben für West-Jordanien sind z.Z. nicht zugänglich) und aus einer Statistik hervorgehen, die das Kultusministerium 1979 herausgegeben hat. Demnach betrug die Analphabetenrate im Sommer 1979 34,8% und wird jedes Jahr um 2% verringert.[1] Die Qualitäten des Gebildeten sind eng verbunden mit einer Förderung des logischen Denkens und einer Verbesserung der Fähigkeiten zur Kommunikation in der Gesellschaft. Es wird allgemein erwartet, daß der Gebildete die Wichtigkeit des

---

1. Veröffentlichung des Amtes für Allgemeine Statistik für das Jahr 1979, in: Tageszeitung Al-Raii, vom 10.8.1981

kritischen Denkens erkennt und den Grundsatz der Individualität der Persönlichkeit anerkennt, der man in einer neuen Gesellschaft mit Wertschätzung begegnet. Somit symbolisiert die Rolle des Gebildeten den Geist des 20. Jahrhunderts, dem sich die Bildungsinhalte und -ziele erschließen müssen.

4. Teil

ENGLISCHSPRACHIGE PSYCHOLOGIE-LITERATUR IM JORDANISCHEN BILDUNGSSYSTEM, DARGESTELLT UND BEZOGEN AUF JORDANISCHE BILDUNGSINHALTE

1. Vorüberlegungen

Die englischsprachige Literatur kann insofern auf ihre Inhalte untersucht werden, als aus ihnen ersichtlich wird, woran sich die in Jordanien zu studierende Psychologie-Literatur orientiert. Die angesprochenen Inhalte verdeutlichen Strömungen des anglo-amerikanischen Raumes, der auch hinsichtlich psychologischer Forschung als führend in der Welt angesehen wird. Welcher Art und unter welchen Gesichtspunkten diese Inhalte dargestellt sind, werde ich im folgenden untersuchen, um daraus Rückschlüsse zu ziehen auf den Stellenwert der Psychologie im jordanischen Bildungssystem.

Zuerst einmal habe ich die vorgefundenen englischen Literaturhinweise gemäß ihrer inhaltlichen Zugehörigkeit in folgende psychologische Bereiche zusammengefaßt:

a) Allgemeine Psychologie
   MADSEN: Theories of Motivation.
   GAGNÉ : Psychological Principles in system development.

b) Differentielle Psychologie
   ADORNO: Studien zum autoritären Charakter.

c) Pädagogische Psychologie
   HILGARD/BOWER: Theorien des Lernens.
   SKINNER: Elementary Educational Psychology.
   GATES : Educational Psychology.
   REDL : When we deal with children.

d) Entwicklungspsychologie
   HURLOCK: Developmental Psychology.
   PIKUNAS: Psychology of Human Development.

Um einige englische Werke inhaltlich zu charakterisieren, habe ich nur diejenigen ausgewählt, die nicht nur einen psychologischen Fachbereich abdecken, sondern vor allem Beziehungen zum Wesen des arabischen Menschen erkennen lassen. Wenn es möglich war, habe ich mich bei der Bearbeitung des Inhalts und der Kapitelüberschriften an die gedankliche Reihenfolge gehalten, wie sie von den Autoren vorgegeben war. In anderen Fällen habe ich versucht, Kapitelüberschriften so zu bilden, daß sie sich auf den zu charakterisierenden Inhalt beziehen. Diese Inhalte habe ich in der Weise bearbeitet, daß sie sich in ihren Aussagen ergänzen.

Weiterhin habe ich versucht, diese Aussagen kritisch zu hinterfragen im Hinblick darauf, wie sich ähnliche Sachverhalte in der europäischen und neuesten amerikanischen Literatur darstellen.

Meine Arbeit kann dabei insofern nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, da eine wissenschaftliche Abhandlung einzelne Probleme in dieser Form nur anreißen kann, es jedoch unmöglich ist, eine Klärung jeglicher Details herbeizuführen, da weiterhin immer wieder neue Gesichtspunkte auftauchen, die erforscht werden müssen. In diesem Sinne mögen meine Ausführungen als Anregung zur Weiterarbeit dienen.

2. "When we deal with children", (F. REDL)

2.1 Einleitung

F. REDL möchte mit seinem vorliegenden Werk einen Einblick verschaffen in einige Spezialbereiche, in die sich erzieherische und auch therapeutische Angelegenheiten einteilen lassen. Auf dem Hintergrund der amerikanischen Wohlstandsgesellschaft, in der Wissenschaft und Forschung einen hohen Standard besitzen und deren Erkenntnisse zum größten Teil öffentlich publiziert werden, zeigt REDL den allgemeinen Bildungsstand des Durchschnittserziehers auf, der zwar eine Menge weiß, sich aber in gegebener Situation oft nicht an die gerade nötigen konstruktiven Handlungsschritte erinnert. REDL versucht sich in die Situation eines Erziehenden oder Therapeuten zu versetzen, der während seiner beruflichen Tätigkeit Entscheidungen bezüglich seiner therapeutischen Aktivitäten zu treffen hat. Deshalb wählt er als Ausgangspunkt für seine Überlegungen zur Praxis einen theoretischen Vergleich, der das erwachsene Verhalten als einen Entscheid ansieht zwischen klassischen und modernen Konzepten bzw. Theorien.

Mit diesem Standpunkt macht REDL deutlich, daß das theoretische psychologische Wissen als Voraussetzung selbstverständlich vorhanden sein muß, jedoch die persönliche Bezugnahme auf ein bestimmtes theoretisches Konzept nicht als einziger Ausgangspunkt dienen darf für Entscheidungen in der Praxis. REDL betont vielmehr, daß die Therapiemöglichkeiten sich nach Art und Schwere der psychischen Erkrankung richten müssen und die Therapie je nach Weiterentwicklung des zu behandelnden Menschen gewechselt werden und variabel und flexibel eingesetzt werden muß. Als Voraussetzung zur Behandlung sieht REDL die Psychoanalyse, deren Folge einmal eine Einzelbehandlung des betreffenden

Kindes sein kann, zum anderen aber auch die Möglichkeit zur Familientherapie mit einschließt. Generell betont REDL den Wert der klassischen Lehren als gemeinhin ausreichend für die praktische Anwendung unter der Voraussetzung, daß sie den psychischen Störungen zeitlich und graduell adäquat eingesetzt werden, wobei bei Wiederholungen die veränderten Entwicklungs- und Umweltbedingungen berücksichtigt sein müssen.[1]

Eine wichtige und sehr ernst zu nehmende Verbindung besteht nach REDL zwischen der Psychoanalyse und der Erziehung insofern, als die Vertreter des Erziehungssektors - Eltern und Lehrer - zumindest Anhaltspunkte für ihr Verhalten einem ehemals stark gestörten Kind gegenüber erhalten müssen, wenn dies etwa nach einem Klinikaufenthalt entlassen wird und an den "normalen" Lebensbedingungen wieder teilhaben soll, ohne einen empfindlichen Rückschlag in seinen Heilungserfolgen erleiden zu müssen. Diese Verbindung zwischen der Psychoanalyse und der Erziehung impliziert, daß eine Analyse beim kranken Kind durchgeführt wird und somit Verhaltensmaßstäbe für die Therapie setzt, die als besondere Erziehungsmaßnahmen bewußt von Lehrern und Erziehern ergriffen werden müssen. Mit der normalen Erziehung von normalen Kindern hat dies nichts zu tun. Somit kann man REDLs Verständnis von Erziehung begreifen als Unterscheidung zur Psychotherapie und nicht etwa als Gleichsetzung mit ihr.

Mit dem Wandel der psychischen Störungen im Laufe der Zeit wurde auch ein Wandel in den Behandlungsarten nötig. Es bedeutet jedoch nicht, daß alle alten Theorien unbrauchbar geworden sind; im Gegenteil: Manche Methoden blieben bis heute wertvoll, nur muß man sie nun differenzierter einsetzen als in früheren Zeiten.

---

1. s. Redl., F.: When we deal with children, New York 1966, S. 35

Die therapeutischen Aufgaben verteilen sich nicht mehr nur auf das klassische "Dreigestirn" Psychiater, Sozialarbeiter und Psychologe, sondern auch auf Leute, die sowohl innerhalb als auch außerhalb des klinischen Bereiches tätig sind: Krankenschwester, Krankenschwester-Helferin, Beschäftigungstherapeut, Kinderarzt, Lehrer, Erziehungsberater usw.[1] Alle ergänzen sich und erst in gemeinsamer Zusammenarbeit können sie den betreffenden Kindern das vermitteln, was sie brauchen, ohne sie gleich in geschlossene Anstalten einweisen zu müssen. Die heutigen Trends laufen darauf hinaus, geschlossene Anstalten überflüssig zu machen, von denen das Waisenhaus und das Pflegeheim mit derartigen Schwierigkeiten und Negativa belastet sind, daß die Institution an sich bereits mehr schadet als nützt. REDL zeigt auf, daß sich in der psychiatrischen Versorgung von Minderjährigen in der amerikanischen Gesellschaft ein Krisenbereich findet, denn die Probanden können meist personell und finanziell nur unzureichend behandelt werden, obgleich Amerika zu den reichsten Ländern der Welt zählt und für andere Bereiche genügend Personal und finanzielle Mittel bereitstellt.

REDL beschränkt sich auf ganz allgemeine, umfassende Aussagen zur Psychoanalyse und -therapie, wobei er nicht kontroverse Standpunkte erörtert, wie sie in neuerer Zeit entstanden sind durch die Ausführungen ALICE MILLERs[2], die die Psychoanalyse SIGMUND FREUDs infrage stellt, indem sie sich z.B. gegen den Ödipuskomplex wendet und statt dessen den Begriff des realen "Mißbrauchs" (von Kindern) diskutiert. Sie bezieht sich also auf reale Geschehnisse in der zu analysierenden Kindheit und bietet somit einen Gegensatz zur tradierten Vorstellung vom schuldigen Kind, da diese den real stattgefundenen Mißbrauch nur als Phantasie des Patienten versteht. Mit dem FREUDschen und MILLERschen

---

1. s. Redl, F. (1966), S. 24
2. vgl. Miller, Alice: Du sollst nicht merken, Frankfurt 1981

Standpunkt lassen sich zwei sehr einseitige subjektive Standpunkte erkennen. Während sich die Schule FREUDs im Laufe der Zeit weiterentwickelte, wird man sehen müssen, wie sich A. MILLERs Lehre in der Zukunft entwickeln wird oder ob sie epigonenhaft bleibt.

Mir erscheint ein Studium der Lehre A. MILLERs insofern wichtig, als dadurch der Lehrer kindliche Äußerungen auf ihren Wahrheitsgehalt überprüfen kann und evtl. unter entsprechenden Umständen weitergehende Maßnahmen einzuleiten vermag. Da sich der Lehrer nicht als Mini-Psychotherapeut mißverstehen darf, muß er die Grenzen der eigenen therapeutischen Möglichkeiten kennen, damit er entscheiden kann, wann ein Kind in die Hände eines Psychologen gehört.

2.2 Der Begriff der geistigen Gesundheit

FRITZ REDL stellt nicht nur grundlegende Überlegungen im Hinblick auf therapeutische Maßnahmen an, sondern setzt sich auch mit dem Begriff der geistigen Gesundheit auseinander. Sie wird immer mehr in gedankliche Beziehung zu geistigen Störungen gesetzt, die bereits klar umrissen und definiert werden können. Anders verhält es sich mit dem Begriff der geistigen Gesundheit selbst, der nicht eindeutig vorliegt und daher viele Abgrenzungsmöglichkeiten zuläßt. REDL kritisiert die mangelnde Auseinandersetzung der Wissenschaftler mit dem Begriff der Normalität, den er mit der geistigen Gesundheit gleichsetzt. Die Situation gestaltet sich derartig, daß Therapeuten den vorhandenen geistigen Ausgangspunkt in der Art und Schwere der Erkrankung genau analysieren und danach ihre Therapie ansetzen, aber die Endziele - also wohin ihre Behandlung bei positi-

ver Definition zielen soll - nur verschwommen und für jeden Wissenschaftler inhaltlich unterschiedlich ansetzen können.[1]

REDL beklagt zwar den Mangel an Untersuchungen und Veröffentlichungen im amerikanischen Raum zum Begriff der geistigen Gesundheit, jedoch bietet auch er keine eindeutige Definition. Vielmehr bleibt er in seiner Kritiknahme im Bereich der psychischen Störungen und verweist nur auf einen von ihm herausgegebenen Bericht zum Thema der geistigen Gesundheit.[2]

Meist geht man bei Vorschlägen zur Verbesserung der geistigen Gesundheit von ihrem Gegenteil aus, indem man Wege und Methoden aufzeigt, die geistige Störungen vermeiden, bzw. korrigieren helfen. Ein Weg zur Einflußnahme, die auf eine Verbesserung der geistigen Gesundheit der breiten Öffentlichkeit abzielt, appelliert an die "Normalität" der Menschen. Dieser Intention werden jedoch mancherlei Widerstände entgegengesetzt: Einmal kann ein emotionaler Reiz in der eventuellen Behandlung tatsächlich vorhandener oder eingebildeter psychischer Störungen liegen, die eine eventuelle Therapie als erstrebenswert erscheinen lassen. Auf der anderen Seite jedoch ist nicht jeder Mensch bereit, leichte Störungen vor sich selber zuzugeben und aus eigenem Antrieb zur eigenen geistigen Gesundheit beizutragen.[3]

---

1. s. Redl., F. (1966), S. 31
2. Action for Mental Health: Final Report of the Joint Commission on Mental Illness and Health (New York: Basic Books, Inc., 1961), zit. in: ebenda, S. 30
3. vgl. Redl, F. (1966), S. 30

2.3 Einige Aspekte, die sich in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als Herausforderung zu therapeutischen Maßnahmen ergeben

REDL beschreibt einige allgemeine Situationen, die sich im Umgang mit Minderjährigen ergeben können und zeigt auf, welche exemplarischen Entscheidungen aus bestimmten psychologischen Spezialgebieten unter besonderen Umständen getroffen werden können. Die nachstehende Tabelle bezieht sich auf den genannten Begriffskatalog in der gleichen Reihenfolge.

Allgemeine Situation des Kindes	Verschiedene Alltagskonflikte und Verhaltensstörungen	Bei Straferteilung muß das Kind in der Lage sein, die durch Strafe erzeugten Aggressionen in Energien bezüglich einer besseren Selbstkontrolle zu verwandeln, statt sie gegen den Strafenden selbst (die Person, die Institution, die Personengruppe oder die ganze Welt) zu richten. Dabei kommt es jedoch auch auf die Quantität des gegen das eigene Ego gerichteten Ärgers an, der nur in einer bestimmten Dosis verarbeitet und transformiert werden kann. Ein Zuviel an Aggressionen wirkt selbstzerstörerisch.[1]
Bereich der Psychologie	Behaviorismus	Tiefenpsychologie
Besondere Gesichtspunkte, die beim Einsatz von Therapie-Möglichkeiten bedacht werden sollen.	Klärung sämtlicher Beziehungen des Kindes zu allen Bereichen seiner Umwelt und seines Tätigkeitsfeldes. Klärung der Situation im Hinblick auf die Notwendigkeit eines Eingriffs oder des Gewährenlassens.	Bei der Auswahl von Strafe muß die Individualstruktur des Kindes berücksichtigt werden. Die Strafe soll der begangenen Tat des Kindes zeitlich unmittelbar folgen, um beim Kind den Faktor des Vergessens auszuschalten und es in die Lage zu versetzen, die ursächliche Tat mit der Bestrafung derartig in Verbindung zu bringen, daß es erkennt, daß in Zukunft ein Vermeiden des unerwünschten Tuns Mißbehagen als Resultat von Strafe ausschaltet.

Besondere Hinweise für Lehrer	Überprüfung der eigenen Einstellung zu den zu betreuenden Individuen und Gruppen hinsichtlich der sachlichen Fundierung der eigenen Urteile und Meinungen.	Ist ein Kind nicht in der Lage, einen der obengenannten Faktoren zu erfüllen, so ist der Aufwand zum Zwecke der Straferteilung an Zeit und Energie viel zu groß. Außerdem könnte in solch einem Falle das Kind eine psychische Schädigung erleiden, was mit Sicherheit den Zweck von Strafe verfehlt.

1. vgl. Gates, A.I. (1966), S. 371

Allgemeine Situation des Kindes	Das Kind unter dem Aspekt der Gruppe - im Klassenverband, bzw. als Mitglied einer Kleingruppe. Besondere Schwierigkeiten ergeben sich dann, wenn Individualkonflikte möglichen Gruppenkonflikten gegenüberstehen.	Leichte Verhaltensstörungen	Schwere Verhaltensstörungen
Bereich der Psychologie	Sozialpsychologie	Psychotherapie: Gesprächstherapie als sofortige Hilfe	Psychotherapie: Gruppentherapie in Verbindung mit nichtverbalen Techniken
Besondere Gesichtspunkte, die beim Einsatz von Therapie-Möglichkeiten bedacht werden sollen.	Die Beziehungen zwischen der Gruppe und ihrer Zentralperson muß bestimmt werden, die in entscheidendem Maße die Aktivitäten und das Image bestimmen. In den Therapiemöglichkeiten zeigt sich eine derartig große Auswahl, daß REDL hierauf nicht näher eingeht.	Das Interview sollte bevorzugt werden, da es dem natürlichen Erzähldrang des Kindes entgegenkommt. Die Probleme müssen in der Person gelagert sein, dürfen also nicht mit Umweltbedingungen oder mangelnden Informationen zusammenhängen.	Eine Gruppentherapie in Verbindung mit nichtverbalen Techniken soll bevorzugt werden.

Besondere Hinweise für Lehrer	Besondere Informiertheit über Gruppenzusammensetzung und -strukturen ist wichtig, da der Klassenverband primär als Gruppe anzusehen ist und erst sekundär individualpsychologische Kenntnisse erforderlich werden. Möglichkeiten der Beeinflussung durch die Handlungen und Einstellungen des Lehrers sind gegeben.	Der Lehrer selbst kann die Techniken der Gesprächstherapie lernen. Eine Modifizierung von Fehlanpassungen kann mit sozialer und verbaler Kommunikation erreicht werden.[1]	Der Lehrer muß die Gruppentherapie bei schweren Störungen dem Psychiater überlassen. In manchen Fällen kann er Einzel- und Gruppenkonflikte lösen durch geschickte verbale Interaktion.

1. vgl. hierzu auch: Gordon, Th.: Lehrer-Schüler-Konferenz, Hamburg 1981; und Tausch, R.: Gesprächspsychotherapie, Göttingen 1968

Exkurs

Sexuelles Verhalten als Herausforderung an den Erzieher

Unter kindlichen Verhaltensweisen nimmt das sexuelle Verhalten einen besonderen Stellenwert ein. Obgleich das Kind mit seiner Sexualität geboren wird und diese in seinem weiteren Leben ebenfalls weiter entwickelt, stellt man besonders beim Sexualverhalten die Überlegungen, ob es nor- [illegible] zu beurteilen ist.

So gehört z.B. ein gewisses Maß an Selbstbefriedigung zu jeder gesunden Entwicklung und sollte von seiten des Erwachsenen stillschweigend geduldet werden. Nur übertriebene Aktivität in dieser Richtung oder konflikthafte Nebenerscheinungen beim Kind gehören in die Hand eines Psychotherapeuten. Solange auch Selbstbefriedigung Privatsache bleibt, ist dagegen nichts einzuwenden. Erst wenn sie in verführerischer Absicht unter Gruppenmitgliedern stattfindet, muß der Erwachsene einschreiten und den Verführer aus der Gruppe entfernen. Dies gilt ebenfalls, wenn Selbstbefriedigung als aggressives Verhalten zum Zwecke des Verhöhnens des Erwachsenen benutzt wird. Dann sind alle Disziplinarmaßnahmen angezeigt, die in ähnlichem Aggressionsverhalten ohne sexuellen Charakter auch angewendet werden müssen. Gleiches gilt für offene Selbstbefriedigung innerhalb der Gruppe und gegenseitige Befriedigung. Beides kann nicht akzeptiert, muß also unterbunden [illegible].

Sexuelle Verbalisierungen gehören ebenfalls zur normalen Entwicklung eines jeden Heranwachsenden. Sie müssen unterschieden werden hinsichtlich ihrer Harmlosigkeit oder Benutzung als persönliche Beleidigung, denn wenn sie als aggressiver Angriff an Personen adressiert werden, muß dem Kind in möglichst ruhiger Weise die Verwerflichkeit

seiner Ausdrucksweise klar gemacht werden.

Im allgemeinen muß bei einem sexuellen Angriff seitens eines Heranwachsenden der Erwachsene zwar ruhig, jedoch klar und unmißverständlich das zu kritisierende Verhalten verbieten, ohne jedoch nach Möglichkeit verletzend zu wirken.

Die schon skizzierten Aussagen REDLs lassen auf eine bestimmte Sichtweise jugendlichen Sexuallebens schließen. Obgleich das vorliegende Werk in den 60er Jahren veröffentlich wurde, ist der Inhalt - verglichen mit sexualpädagogischen Veröffentlichungen im europäischen Raum - im europäischen Sinn als antiquiert anzusehen. Ähnliche Aussagen wie REDL machte in Deutschland H. OESTERREICH[1] bereits in den 50er Jahren, entwickelte seine Aussagen bis in die 70er Jahre hinein weiter fort[2] und modernisierte sie insofern, als er das veränderte gesellschaftliche Umfeld besonders im Hinblick auf die Beeinflussung der Jugendlichen diskutierte. REDL und OESTERREICH beziehen sich in ihren Ausgangspunkten auf Wert- und Normmaßstäbe. Sie gehen zwar von der entwicklungs- und tiefenpsychologischen Tatsache aus, daß bereits Jugendliche sexueller Empfindungen fähig sind, gestehen aber erst dem verheirateten Erwachsenen ein Recht auf praktizierte Sexualität zu. REDL macht dies zwar nicht wörtlich deutlich, sondern man kann indirekt die Stellung des Erwachsenen herauslesen, der als Regulativ des jugendlichen Sexualverhaltens fungiert.

---

1. Oesterreich, H.: Soziale Aufgaben der Geschlechtserziehung, Aufriß einer neuzeitlichen Geschlechtserziehung für Pädagogen, Amtsärzte und Sozialpraktiker, 3. Sonderheft der LAGG, Köln 1954;
   Oesterreich, H.: Geschlechtserziehung und Schule, Einleitender Aufriß für Schulbehörden und Lehrer, 4. Sonderheft der LAGG, Köln 1954
2. Oesterreich, H. Dr.: Grundlagen einer interdisziplinären Geschlechtserziehung, Köln 1977

Somit beziehen sich der erwachsene und der jugendliche Standpunkt auf eine Gegenpoligkeit, wie sie auch heute noch der arabisch/jordanischen Gesellschaft entspricht. Bezüglich des Sexualverhaltens Jugendlicher behält diese Gesellschaft ihre konservativen Richtlinien bei, von denen gilt, daß z.B. das unberührte Eintreten der Mädchen in die Ehe nicht nur ein erwünschtes Ideal, sondern sogar eine Selbstverständlichkeit ist. Auch in diesem Bereich findet sich das Merkmal der Dichotomie, denn die Jugendlichen versuchen dem Druck zu entrinnen, den der Gegensatz zwischen den strengen Richtlinien von außen und den inneren Reifungsvorgängen erzeugt. Da ein von der jordanischen Öffentlichkeit toleriertes Sexualverhalten mit besonderen Regeln, die dem jeweiligen jugendlichen Entwicklungsstand entsprechen (wie es z.B. von H. HUNGER[1] beschrieben wurde) in Jordanien ein Tabu darstellt, das im Begriff ist, sich ein wenig zu lockern, bleiben den Jugendlichen und/oder den jungen Erwachsenen nur zwei Möglichkeiten: Entweder sie studieren im westlichen Ausland ("free love") oder sie binden sich ehelich und gründen einen eigenen Hausstand.

Das Tabu der Praktizierung und öffentlichen Diskussion um jugendliches Sexualverhalten bezieht sich also nur auf Praktiken vor der Ehe. Dem Heranwachsenden wird die angeborene Sexualität nicht grundlegend verboten. Selbstbefriedigung als entwicklungsbedingte Erscheinung wird jedoch nur dann toleriert, wenn dies allein innerhalb der geschlossenen Privatsphäre geschieht.

Im schulischen Bereich existiert Sexualerziehung im Sinne einer Aufklärung über Sexualverhalten innerhalb

---

1. Hunger, H.: Das Sexualwissen der Jugend. 4. Aufl., München 1969; Hunger H.: Sexualpädagogik und Sexualmoral. Wider die falschen Alternativen in der Geschlechtserziehung. Essen 1972

der Fächer Religion und Biologie, und zwar als Pflichtunterricht vom 10. Schuljahr an. Inhaltlich orientiert sich der Sexualunterricht an den Werten und Normen der traditionellen arabischen Gesellschaft: Nur das Sexualleben in der Ehe wird erläutert und als einzige Verhütungsmittel nur die Pille und die Spirale. Alles andere, wie z.B. die anderen Verhütungsmittel, sexuelle Abnormitäten oder Petting werden verschwiegen. Die unterrichtliche Behandlung sexuellen Verhaltens von Jugendlichen als eigenständige Gruppe mit eigenen Verhaltensweisen und einem eigenen Problembewußtsein, das vom jeweiligen Entwicklungsstand bestimmt wird, existiert nicht als administrative Empfehlung.[1]

Realisierte Heterosexualität Jugendlicher muß also auf diesem Hintergrund als Durchbrechung des geltenden Tabus und somit den Erwachsenen als Aggression und Bedrohung erscheinen. Genau diesen Aspekt vertritt REDL mit seinen Ausführungen (s. S. 64 f.), und durch die Heranziehung seines Werkes als Pflichtlektüre für Psychologie-Studenten wird die konservative Einstellung in Jordanien verstärkt. Da die jordanische Regierung sich für westliche und besonders für amerikanische Einflüsse offenhält, bleibt abzuwarten, ob auch in diesem Bereich sich eines Tages Änderungen erwarten lassen.

---

1. Alle Informationen, die sich auf den Bereich der Sexualerziehung und des Sexuallebens Jugendlicher in Jordanien beziehen, erhielt ich während eines Gesprächs mit Mohammad-Kamal Husseini am 3.6.1982 in Dortmund.

3. "Theorien des Lernens" (HILGARD, E.R./BOWER, G.)

3.1 Einführung

In einem Vorwort setzt HANS AEBLI die Lerntheorie in Beziehung zur Psychologie. Diese verdankt ihr Verständnis als exakte Wissenschaft einigen besonderen Forschungsbereichen, an deren erster Stelle die Lerntheorie steht.[1] Ihr Stellenwert innerhalb der Psychologie ist derartig hoch anzusetzen, daß sich an ihr - der Lerntheorie - ablesen läßt, "... was Psychologie heute in ihrem besten wissenschaftlichen Bemühen will und vermag ..."[2]

Nach der Psychophysik ist die Lerntheorie einer der ältesten Zweige der experimentellen Psychologie und nimmt ihre Anfänge bereits im letzten Jahrhundert. Bis heute hat sie sich eine erstaunliche Lebendigkeit bewahrt. Im folgenden weisen HILGARD und BOWER die für die Lerntheorie wichtigsten theoretischen Positionen und experimentellen Ansätze einzelner Psychologen im historischen Abriß auf und systematisieren die Entwicklung der Lerntheorien, um dem Leser einen Überblick und eine geregelte Durchschau durch die fast unübersehbare Literatur zu diesem Gebiet zu vermitteln.

---

1. vgl. Hilgard, E.R./Bower, G.: Theorien des Lernens, Stuttgart (1970), S. 11
2. ebenda, S. 11

3.2 Allgemeine Bemerkungen über Lerntheorien

Die wissenschaftliche Erforschung von Lernvorgängen wurde z.T. von bedeutenden Psychologen wie "... Ebbinghaus (1885), Bryan und Harter (1897, 1899) sowie Thorndike (1898) ..."[1] begonnen, deren Untersuchungsergebnisse sowohl in der Allgemeinen Psychologie als auch in der Pädagogischen Psychologie Eingang fanden.

Um in ihren Ausführungen verständlich zu bleiben, beziehen sich HILGARD und BOWER auf folgende Definitionen des Lernens, die sie jedoch als unbefriedigend klassifizieren:

> "Lernen ist der Vorgang, durch den eine Aktivität im Gefolge des Organismus auf eine Umweltsituation entsteht oder verändert wird. Dies gilt jedoch nur, wenn sich die Art der Aktivitätsänderung nicht auf der Grundlage angeborener Reaktionstendenzen, von Reifung oder von zeitweiligen organismischen Zuständen (z.B. Ermüdung, Drogen usw.) erklären läßt."[2]

Diese Definition erscheint insofern als unbefriedigend, als sie nicht mit klarer Bestimmtheit unterscheidet zwischen

- den Vorbedingungen des Lernens,
- den Veränderungen, die als Lernen im landläufigen Sinne verstanden werden können und
- solchen Veränderungen, die nicht als Lernen im landläufigen Sinne gelten dürfen.

Zu den angeborenen Verhaltensweisen, die nicht unter die Kategorie Lernen fallen, gehören

"... die Reflexe (z.B. Pupillenkontraktion bei Lichtreizung),
- die Tropismen (z.B. der Drang der Motte zum Licht),

---

1. Hilgard, E.R./Bower, G. (1970), S. 15
2. ebenda, S. 16

- die Instinkte (z.B. der Nestbau der Vögel)"[1],
- die Reifung, die beim Menschen als Voraussetzung für ein bestimmtes Lernangebot zu sehen ist und in einem bestimmten Stadium nur einen bestimmten Schwierigkeitsgrad von Lernen zur Entfaltung bringt;
- Ermüdung und Gewöhnung.

Um die Vorgänge, die Lernprozesse beinhalten, aufdecken, verstehen und erklären zu können, orientiert man sich bei der wissenschaftlichen Untersuchung an folgendem Fragenkatalog:

"1.) Wo liegen die Grenzen der Lernfähigkeit?
2.) Welche Rolle spielt die Übung beim Lernen?
3.) Wie wirken sich Antriebe, Anreize, Belohnung und Bestrafung aus?
4.) Wo muß man Verständnis und Einsicht einordnen?
5.) Verhilft das Lernen in einer Situation zu einer Erleichterung des Lernens in einer anderen?
6.) Von welcher Art sind die Vorgänge beim Erinnern und Vergessen?"[2]

Lerntheorien lassen sich in drei Hauptgruppen einteilen:

1.) Die Reiz-Reaktions-Theorien, zu denen Arbeiten von THORNDIKE, PAWLOW, GUTHRIE, SKINNER und HULL gehören;
2.) die kognitiven Theorien, zu denen die TOLMANsche Theorie und die klassische Gestaltpsychologie zählen;
3.) nicht eindeutig einteilen lassen sich die "... Theorien des Funktionalismus, die Psychodynamik und die probalistischen Theorien der Modellkonstrukteure ..."[3]

---

1. vgl. Hilgard, E.R./Bower, G. (1970), S. 17
2. ebenda, S. 21 f.
3. ebenda, S. 23

Alle unterschiedlich dargelegten Meinungen, die ihre Einordnungsmöglichkeit bestimmen, bewegen sich vorwiegend im Bereich der Interpretation. Die Kontroversen, um die sich die Gegensätze zwischen den beiden ersten Theorien bewegen, lassen sich unter drei Gesichtspunkten zusammenfassen:

1.) Die periphere wird der zentralen Vermittlung entgegengesetzt.

Unter einer peripheren Vermittlung versteht man "... die Integration von Verhaltensabfolgen auf die vermittelnde Wirkung von Reaktionen, also von Bewegungen im weitesten Sinne ...", wobei nach WATSON "... Denken nichts anderes als die Ausführung subvokaler Sprechbewegungen sei ..."[1] Dem entgegengesetzt steht die Auffassung von zentralen "... Hirnprozessen wie Erinnerungen oder Erwartungen, die ... als Integratoren des zielgerichteten Verhaltens..."[2] anzusehen sind. Beide Ansichten sind Schlußfolgerungen, die aus beobachtetem Verhalten gezogen werden und nicht unmittelbar bewiesen werden können.

2.) Der Erwerb von Gewohnheiten (habits) wird dem Erwerb von kognitiven Strukturen entgegengesetzt.

Gewohnheiten kann man mit geläufigen, also erlernten Fertigkeiten umschreiben, während eine kognitive Struktur "... die Kenntnis verschiedener zum Ziel führender Wege veranschaulicht ..."[3]

---

1. Hilgard, E.R./Bower, G. (1970), S. 24
2. ebenda, S. 24
3. ebenda, S. 24

3.) Lösungsverhalten nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum wird dem Lösungsverhalten mittels Einsicht entgegengesetzt.

Das Problemlösungsverhalten nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum bezeichnet ein Probierverhalten, bei dem der Lernende eine bereits vorher erlernte Reaktion nach der anderen so lange anwendet, bis das Problem gelöst ist. Beim Problemlösen durch Einsicht muß der Lernende die wesentliche Beziehung verstehen, die das neu zu lösende Problem ausmacht.

Während der Reiz-Reaktions-Psychologe eher dazu neigt, "... die Lösungsvoraussetzungen in der Vergangenheit des Lernenden zu suchen", achtet "... der kognitive Psychologe mehr auf die aktuelle Strukturierung des Problems ..."[1] Bei der Bevorzugung eines Gesichtspunktes darf jedoch nicht übersehen werden, daß die Theoretiker beider Richtungen sich über die Totalität einer Lernsituation im klaren sind und nicht etwa die bevorzugten Erkenntnisse der nicht von ihnen vertretenen Theorien in Abrede stellen.

Weiterhin lassen sich andere Auffassungen erkennen, die sich auf Bereiche beziehen, die nicht zu den beiden oben erwähnten Richtungen gezählt werden können. Auch diese beinhalten Gegensätze, die sich folgendermaßen charakterisieren lassen:

4.) Die zeitliche Nachbarschaft von Reizen (Kontiguität) wird einer Verstärkung durch Reize entgegengesetzt.

Das älteste Assoziationsgesetz beinhaltet die Verbindung von zwei in zeitlicher Nachbarschaft erlebten Bewußtseinsinhalten, das auch heute noch weiterbesteht als "... das Prinzip der Assoziation durch Kontiguität", wobei

---

1. Hilgard, E.R./Bower, G. (1970), S. 25

man nun von "... Assoziationen zwischen Reizen und Reaktionen spricht."[1] Andere Theoretiker können sich den Erfolg eines Lernprozesses ohne Verstärkungen wie z.B. Belohnung oder Bestrafung gar nicht vorstellen.

5.) Der unstetige Verlauf wird dem stetigen Verlauf entgegengesetzt.

Die Reiz-Reaktions-Psychologen formulieren ihre Theoreme unter dem Gesichtspunkt zweier kontroverser Standpunkte. GUTHRIE z.B. vertritt die Meinung, daß sich das Lernen nach einem Alles- oder Nichts-Prinzip vollzieht, während HULL erklärt, der Lernprozeß schreite allmählich fort unter der Voraussetzung, daß mehrere Lernangebote notwendig werden, bevor die Ergebnisse des Lernprozesses sich in einer Leistung manifestieren.

6.) Die Untersuchung eines Lernprozesses wird der Untersuchung mehrerer Lernprozesse entgegengesetzt.

Je nach dem Standpunkt von kontroversen Ausgangstheorien stehen sowohl Ein-Faktoren- als auch Mehr-Faktoren-Theorien zur Auswahl. Zwar hat TOLMAN "... einmal auf die Möglichkeit der Existenz von sieben Arten von Lernprozessen hingewiesen"[2], jedoch konnte nach einem 1964 gehaltenen Symposion keine vollständige Klärung der Lage herbeigeführt werden.

7.) Intervenierende Variable werden hypothetischen Konstrukten entgegengesetzt.

Intervenierende Variable sind Vermittlungsglieder, "... die keine über ihre Funktion hinausgehende Bedeutung

---

1. Hilgard, E.R./Bower, G. (1970), S. 26
2. ebenda, S. 27

besitzen ..."[1], also in den verschiedensten Zusammenhängen auftreten können und nicht mehr Eigenschaften beinhalten, als in ihren Maßeinheiten festgelegt sind. Andere Vermittlungsglieder, die den Charakter eines hypothetischen Konstruktes ausmachen, besitzen konkrete, d.h. greifbare Eigenschaften. Die Verwendung von intervenierenden Variablen für eine Lerntheorie erfolgt nach Belieben, während bei einer Bevorzugung von hypothetischen Konstrukten das Charakteristikum der zu untermauernden Lerntheorie beachtet und am Beispiel dargelegt werden muß.

Im weiteren Verlauf erörtern HILGARD und BOWER eingehend die klassischen Lerntheorien von

1.) EDWARD L. THORNDIKE (1874-1949),
2.) IWAN PETROWICH PAWLOW (1849-1936),
3.) EDWIN GUTHRIE (1886-1959),
4.) BURRHUS FREDERIC SKINNER (1904),
5.) CLARK L. HULL (1884-1952),
6.) EDWARD C. TOLMAN (1886-1959),
7.) KURT LEWIN (1890-1947),
8.) SIGMUND FREUD (1856-1939).

Ebenso vermitteln sie einen Überblick über einzelne Theorien wie:

1.) Die Gestalttheorie,
2.) den lerntheoretischen Funktionalismus,
3.) mathematische Lerntheorien,
4.) Lernen und Verhalten als Informationsverarbeitung,
5.) die Neurophysiologie des Lernens,
6.) die Grundbedingungen für Lernen und Behalten,
7.) Unterscheidungslernen und Aufmerksamkeit,
8.) Lernen und die Technologie der Unterweisung.

---

1. Hilgard, E.R./Bower, G. (1970), S. 27

Ich beziehe mich im folgenden in der Hauptsache auf die jeweils charakteristischen Beiträge, die bedeutenden Einfluß auf die Lerntheorie gewonnen haben.

3.3 Systematischer Überblick über die klassischen Lerntheorien

Vorbemerkung

Die Systematisierung der klassischen Lerntheorien bezieht sich auf die prägnanten Aussagen, die in den jeweiligen Lehren als Charakteristika zu finden sind. Als Ausgangspunkt diente die Überlegung, welcher Psychologe zu welchem Gebiet kennzeichnende Standpunkte vertreten hat. Dies wird in Form einer Tabelle veranschaulicht (Tabelle A). Weiterhin folgt eine ausführlichere tabellarische Übersicht über die jeweiligen psychologischen Vertreter mit ihrem z.T. unterschiedlichen Verständnis folgender Begriffe (Tabelle B):

- Kapazität,
- Übung,
- Motivation,
- Verständnis (understanding),
- Übungsübertragung und
- Vergessen.

Als letztes schließt sich eine Synopse (Tabelle C) an, die moderne Lerntheorien auf ihre Aussagen bezüglich des vorangegangenen Begriffskatalogs überprüft. Da im Gegensatz zu den klassischen Lerntheorien in der Moderne der Psychologie nicht mehr nur der Name des Begründers einer psychologischen Richtung synonym für diese gilt, sondern

sich viele Vertreter zu einer Lehre bekennen, halte ich es für notwendig, die einzelnen Theorien miteinander zu vergleichen unter Angabe ihrer bedeutendsten Vertreter.

Tabelle A

	THORNDIKE	PAWLOW	GUTHRIE	SKINNER	HULL	TOLMAN	LEWIN	FREUD
Kapazität	X	X	X	---	X	X	X	X
Übung	X	X	X	X	X	X	X	X
Motivation	X	X	X	X	X	X	X	X
Verständnis	X	---	X	---	X	X	X	X
Übungsübertragung	X	X	X	X	X	X	X	X
Vergessen	X	---	X	X	X	X	X	X

Tabelle B

	Lerntheorie THORNDIKE - Verbindungslehre -	Lerntheorie PAWLOW - Konditionierungslehre -
Bedeutung für die Psychologie	Nach E.C. TOLMAN nehmen Gestaltpsychologen, Reflexologen und kognitive Theoretiker von THORNDIKE direkt oder indirekt ihren Ausgang.[1]	PAWLOWs Konditionierungslehre gilt als Vorläufer des amerikanischen Behaviorismus. Reiz-Reaktions-Richtung.
Kapazität	Intelligenz als Höhen- und Breitendimension. Begabungsunterschiede in quantitativer Hinsicht.	Angeborene Unterschiede in der Lernfähigkeit durch individuelle Beschaffenheit des Nervensystems.
Übung	Belohnte Wiederholung von Situationen wirkt verstärkend.	Verstärkte Wiederholung unter Vermeidung von Hemmungen.
Motivation	Belohnungen und Bestrafungen wirken verstärkend, da der Lernende auf ein Verhalten ausweicht, das eine Belohnung in Aussicht stellt.	Allein räumliches und zeitliches Zusammenfallen von Reizdarbietungen verhindern nicht Antriebsreduktion.
Verständnis	Assimilationsfähigkeit: Verstandene Elemente aus älteren Situationen werden mit Neuem in Verbindung gebracht.	Keine Verwendung der Begriffe "Verständnis" oder "Einsicht". Statt dessen: "Reflextätigkeit".
Übungsübertragung	Theorie der identischen Elemente: Teilweise identische neue Situationen mit vorangegangenen verbindet sich mit Assimilation (Analogieprinzip).	Generalisierungsfähigkeit: Ein Reiz ruft den auf einen anderen Reiz gelernten Reflex hervor.

Vergessen	Nichtgebrauch von Erlerntem führt zu einer Verringerung. bzw. auch zum Erlöschen.	Keine Äußerung zum Begriff "Vergessen", sondern Vertreten der Ansicht, daß das Nachlassen eines konditionierten Reflexes zur Extinktion führt.
Kritische Stellungnahme	In seiner einseitigen Ausrichtung auf Verknüpfungen war THORNDIKE nicht in der Lage herauszustellen, in welcher Weise das Individuum früher erworbene Gewohnheiten in Problemsituationen nutzbar macht. Auch fehlen Angaben darüber, warum es bei gleichen Verbindungen Aufgaben gibt, die entweder ein schwieriges oder ein leichtes Problem darstellen. Jedoch legte er auch Untersuchungen über die Wirkungen von Belohnung und Bestrafung auf das menschliche Lernen vor,[2] die er beide als Verstärker ansieht.	Seine Experimente bleiben im Bereich der Physiologie, sind also einseitig ausgerichtet. Gültig bleiben sie für bedingte, menschliche Reaktionen, wie z.B. den Blinzelreaktionen der Augen, die auf eine Drohgeste folgen.

1. Hilgard, E.R./Bower, G. (1970), S. 30
2. Thorndike, E.L.: The fundamentals of learning, New York 1932; Teachers Coll.; Columbia Univ.

Tabelle B (Fortsetzung)

	Lerntheorie GUTHRIE - Konditionierungslehre -	Lerntheorie SKINNER - Operante Konditionierungslehre -
Bedeutung für die Psychologie	Fortsetzung der Lehre von THORNDIKE und PAWLOW. Die bewegungsverursachenden Reize stellen die eigentlichen konditionierenden Ereignisse dar.	Weiterentwicklung des THORNDIKEschen Ausgangspunktes. SKINNER unterscheidet zwischen der ausgelösten und der abgegebenen Reaktion.
Kapazität	Abhängigkeit des Lernens von Reifung und artspezifischen Unterschieden.	Unterschiede bezüglich der Kapazität spielen keine Rolle. SKINNER bezieht sich auf unterschiedliche, empirisch ermittelte Konstanten.
Übung	Durch Wiederholung und Festigung jeder einzelnen Gewohnheit werden Familien von Reaktionen als Leistung sichtbar.	Verschiedene Arten von Konditionierung. Durch Intervall- oder Proportionalprogramme wird der Extinktion entgegengewirkt.
Motivation	siehe PAWLOW	siehe THORNDIKE
Verständnis	Verständnis als Voraussicht von Konsequenzen.	Problemlösung ohne Kreativitätsfaktor, deshalb keine Einsicht erforderlich.
Übungsübertragung	Reaktionen auf alle zufällig auftretenden Reize werden konditioniert.	"Induktion" statt "Generalisation". Durch Verstärkung häufigeres Auftreten von Reaktionen mit gleichen Elementen oder unterschiedliche Reize als Verstärker, die die gleichen Eigenschaften besitzen.

Vergessen	Neu erlernte Reaktionen ersetzen zeitlich davor erworbene Reaktionen und geben sie somit dem Vergessen preis.	Unterscheidung zwischen Extinktion und Vergessen: Abklingprozeß, der mit der Zeit langsam fortschreitet.
Kritische Stellungnahme		SKINNER beruft sich auf die Lehre THORNDIKES und entwickelt sie weiter. Er ist ein Vertreter der "deskriptiven" Lernpsychologie. Er gibt der Bestrafung keine besondere Bedeutung als negative Verstärkung (Gegensatz zu THORNDIKEs früheren Arbeiten). Die Verstärkung wirkt nur auf die Reaktion und nicht auf Reiz-Reaktions-Verbindungen, wie THORNDIKE und HULL meinen.

GUTHRIE, SKINNER und HULL (s. nächste Seite) übertragen Assoziationshandlungen von Tierversuchen auf den Menschen und halten dies für die typische Form des Lernens.[1] Dieser Standpunkt ist zu oberflächlich und damit nicht haltbar.

1. vgl. Gagné, R.M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1980, S. 20 f.

Tabelle B (Fortsetzung)

	Lerntheorie HULL - Verhaltenstheorie -	Lerntheorie TOLMAN - Kognitiver Behaviorismus -
Bedeutung für die Psychologie	Ausgehend vom behavioristischen Programm J.B. WATSONs entwickelte HULL sein System um den Begriff der Gewohnheit (habit), das er in mechanistischer Weise gestaltet.	TOLMAN vertritt die kognitive Richtung des Behaviorismus, der im makroskopischen (molaren) Sinne verstanden werden wollte. Sein System ist zweckorientiert und beinhaltet Probleme des Zielsuchverhaltens.
Kapazität	Kapazität wird mit der Lernfähigkeit eines Individuums gleichgesetzt, die sich in den Konstanten der Verhaltensgesetze widerspiegelt. Die Beziehungen dazwischen werden kontrolliert durch Beherrschung der Konstanten der Verhaltensgesetze.	Nur Organismen können lernen und sind in der Qualität und Quantität ihrer Aufnahmefähigkeit abhängig von ihrer Umwelt. Formulierung von 6 Kapazitätsgesetzen.
Übung	Isolierte Übung erzeugt Hemmung. Lernfortschritt nur durch Verstärkung. Gegensatz zu THORNDIKE und SKINNER, Übereinstimmung mit GUTHRIE.	Verfestigung durch Wiederholung ausgewählter Reaktionen.
Motivation	Antrieb ist Voraussetzung für die Verstärkung und erzeugt innerhalb des Individuums unterschiedliche Reize, die das Verhalten steuern.	Motivation und Bestrafung wirken sich nicht auf den Lernprozeß, sondern auf die Leistung aus. Verstärkung wird ersetzt durch das Prinzip der Hypothesenbestätigung.
Verständnis	Vermittelnde Mechanismen: a) das Prinzip des Verstärkungsgradienten; b) Maximale Nutzung früherer Erfahrungen durch die Hierarchie zielbezogener Gewohnheiten.	Nach TOLMAN ist Lernen Anpassung an die Erfordernisse der Situation und bedingt somit Einsicht in dieselbe.

Übungsübertragung	Bedingung der Gleichheit hinsichtlich Reiz und Reaktion. Reaktionen müssen zu Hierarchien geordnet werden, die auf ein bestimmtes Ziel bezogen sind.	Die wesentlichen Beziehungen der Situationen müssen für den Lernenden zu beobachten sein.
Vergessen	Vergessen ist eine Funktion der Zeit, da die relative Hemmung (I_R) als einzige vom Organismus erworbene Funktion mit der Zeit abklingt.	Felderwartungen sind Vergessensprozessen ausgesetzt, während Kathexen und Gleichwertigkeits-Überzeugungen resistent bleiben.
Kritische Stellungnahme	HULL stellt eine eingehende Beschäftigung mit allen oben aufgeworfenen Lernproblemen an. Er geht in seiner Konzeption von den Erkenntnissen THORNDIKEs aus. Er verwendet die Untersuchungen von Verstärkungen an zentraler Stelle und setzt eine Verstärkung mit der Reduktion physiologischer Bedürfnisse gleich: Belohnungen und Bestrafungen wirken auf dieselbe Weise.	TOLMAN setzt Verstärkungen in seinen Experimenten akzentuiert ein und stellt die Überlegenheit der Akzentuierung richtiger versus falscher Antworten heraus, ohne den Unterschied zu erklären. Die Belohnungswirkung zeigt sich hierbei der Bestrafungswirkung überlegen. Abgrenzung zur Konditionierungslehre: TOLMAN erweitert die Assoziationsfähigkeit um den Bereich der inneren Vorstellungen.

Tabelle B (Fortsetzung)

	Lerntheorie LEWIN - Feldtheorie	Lerntheorie FREUD - Tiefenpsychologie -
Bedeutung für die Psychologie	Als Gestaltpsychologe vertritt er den feldtheoretischen Standpunkt. Wichtigster Ausgangspunkt ist die Isolierung der kennzeichnenden psychischen Einheiten, Verhaltensganzheiten und Persönlickkeitsbereichen.	S. FREUDs bedeutungvolles Schaffen in der Tiefenpsychologie ist auch für die Lernpsychologie von fundamentaler Wichtigkeit im Sinne einer Verstärkungstheorie.
Kapazität	Unterschiede im Hinblick auf Alter, Intelligenz, Struktur des persönlichen Lebensraumes und der Flexibilität.	In der Entwicklung des menschlichen Wesens ergeben sich unterschiedliche Auffälligkeiten für Konflikte, die die Lernkapazität bestimmen. Konfliktfreies Lernen mit optimaler Kapazität ist nur in relativ konfliktfreien Lebensabschnitten möglich.
Übung	Die Berechtigung zur Wiederholung liegt in Erfordernissen seitens kognitiver Struktur oder der Motivation.	Die Wiederholung muß in leichter Abwandlung erfolgen, um einen Konflikt von immer neuen Standpunkten aus zu sehen.
Motivation	Bindeglied zwischen Ich-Beteiligung und Anspruchsniveau.	Die gesamte Psychologie FREUDs bezieht sich auf motivationale Steuerungsvorgänge im Verhalten und auf Abwehrmechanismen, die ebenfalls motivational wirken können.
Verständnis	Wissen und Verständnis bilden den Kern der Lernphänomene.	Mit der Möglichkeit der kognitiven Steuerung kann das Individuum sogar Einsicht in unbewußte Prozesse gewinnen.

Übungsübertragung	LEWIN übernimmt den Begriff der Transposition aus dem Bereich der Gestaltpsychologie.	Bestimmte erlernte Reaktionen können auf mehrere verwandte Reize gezeigt werden.
Vergessen	Das Vergessen von zu schwierigen Aufgaben ist eine Art von Verdrängung.	Einmal Gelerntes wird nicht ausgelöscht, sondern verdrängt in tiefergelegene Schichten des Individuums.
Kritische Stellungnahme	LEWINs Theorie bewegt sich nicht im Bereich einer eigentlichen Lernpsychologie und ist in dieser Hinsicht bezüglich seiner Aussagen anfechtbar.	Die Lernpsychologie kommt nicht ohne die Erkenntnisse der Tiefenpsychologie aus.

Tabelle C

Theorie	Gestaltpsychologie	Lerntheoretischer Funktionalismus
Einige bedeutende Vertreter	K. LEWIN, K. KÖHLER, K. KOFFKA, M. WERTHEIMER	GALTON, BINET, CLAPARÈDE, JAMES, HALL, LADD, BALDWIN, CATTELL, SEASHORE, WOODWORTH, DEWEY, E.S. ROBINSON, H.A. CARR
Grundgedanken	Die Organisiertheit und der Hintergrund von Reizen beeinflussen phänomenale Wahrnehmungsprozesse. Formulierung von 5 Prägnanzgesetzen.	"Der Funktionalismus ist im wesentlichen eine Psychologie der Anpassung des Organismus an seine Umwelt."[1]
Kapazität	Lernen als Fähigkeit zur Differenzierung und Umstrukturierung von Feldern hängt ab von der Befähigung des Organismus hierzu.	Unterschiede zwischen Individuen und Arten, abhängig von organischer Reifung und psychologischen Bedingungen.
Übung	Reaktionen werden durch Wiederholungen fixiert.	Massierte Übung wirkt beeinträchtigend, zeitliche Verteilung der Lerndurchgänge wirken sich begünstigend auf den Lernerfolg (E.S. ROBINSON) aus.
Motivation	Motivationen sind durch die Ziele in ihrer Bedeutung als Endsituationen gegeben.	Begriff der Einstellung. Eine Motivation ist ein Dauerreiz, der durch die Zielreaktion beendet wird (H.A. CARR).
Verständnis	Die Auffassung von einsichtigem Lernen wird als besonders wichtig anerkannt als Wahrnehmung von Beziehungen in unterschiedlicher Weise.	Einsicht wird als Extremfall angesehen und als eine unter vielen Möglichkeiten.

Übungsübertragung	Begriff der Transposition bedeutet, daß Situationen Gemeinsamkeiten aufweisen müssen, um Übungsübertragung zu ermöglichen.	Assimilation im THORNDIKEschen Sinne.
Vergessen	Nach KOFFKA hängt Vergessen mit der Organisation des Ich zusammen.	Retroaktive und proaktive Interferenz: Sowohl Verdrängung nach FREUD als auch passives Abklingen durch Nichtgebrauch.
Kritische Stellungnahme	Die Gestalttheorie befindet sich in Opposition zu den assoziationistischen Richtungen der Lerntheorien, da sie der Einsicht einen zentralen Stellenwert gibt. Dies ist ein extremer Standpunkt, da er den Einfluß von früherem Lernen auf die neue Situation nicht miteinbezieht. HARLOW beweist, daß sich die Fähigkeit zur Einsicht nicht aus der Strukturierung der Situation ergibt, sondern aus gesammelter Erfahrung vieler einzelner früherer Lerndurchgänge resultiert.[2]	Der lerntheoretische Funktionalismus untersucht die physiologischen Vorgänge psychologischer Geschehnisse, ohne sich in dem daraus resultierenden Dualismus auf einen speziellen Standpunkt festzulegen. Da er kein straff gegliedertes System ist, entzieht er sich einer präzisen Definition.

1. Hilgard, E.R./Bower, G. (1970), S. 379
2. vgl. Harlow, H.F.: The development of learning sets. In: Psychological Review, 1949, 56, 51-65

Tabelle C (Fortsetzung)

Theorie	Mathematische Lerntheorien
Einige bedeutende Vertreter	W.K. ESTES, C.J. BURKE, R.R. BUSH, F. MOSTELLER, R.D. LUCE, P. SUPPES, F. RESTLE, C. HULL, K. DUNCKER, H.A. SIMON, K. KOTOVSKY, T.C. EVANS, E.A. FEIGENBAUM, J. FELDMAN, E.B. HUNT, J. MARIN, P. STONE
Grundgedanken	Die "... mathematischen Lernmodelle versuchen eine exakte Voraussage der numerischen Einzelheiten experimenteller Ergebnisse."[1] Komplexe Verhaltensweisen des Menschen werden synthetisiert und so Modelle konstruiert, die menschliche Fähigkeiten simulieren in Computerprogrammen.
Kapazität	Menschliche Intelligenzunterschiede werden nicht berücksichtigt.
Übung	Bei weitgehend ähnlichen Reizgliedern muß eine längere Zeit in Anspruch genommen, um den Lernerfolg beim Menschen zu sichern.
Motivation	Durch ein vorangehendes Experiment mit Paarassoziationen wird eine Vertrautheit mit dem Übungsmaterial erworben, die auf die Lernleistung einen fördernden Effekt ausübt.
Verständnis	Im Bereich des assoziativen Lernens wird dem Verständnis keine große Bedeutung beigemessen.
Übungsübertragung	Positiv oder negativ gestaltete Übungsübertragung ist abhängig von den Reiz-Reaktionsbeziehungen zweier Listen.

[illegible]	Je ähnlicher die in der zuerst gelernten und die in der eingeschalteten Liste enthaltenen Reizglieder sind, desto häufiger kommt es beim Modell zu Verwechslungsfehlern und retroaktiver Hemmung.
Kritische Stellungnahme	Bei der Erstellung von IV-Modellprogrammen wurden einfache Lernsituationen (instrumentelle Konditionierung) außer acht gelassen, während komplizierte Lernsituationen simuliert wurden. Aus diesem Grund können diese Modelle nicht in der Lage sein, allgemeine Theoreme zu beweisen. Einen Nachweis der Gültigkeit erreicht man nur durch Vergleich mit einer Versuchsperson, die dem gleichen Experiment ausgesetzt wird. Die mathematischen Lerntheorien enthalten wichtige Implikationen für das Verständnis von Unterricht, denn die Reizbedingungen (im Hinblick auf Lernende) werden so verstanden, daß sie interne Programme als Verarbeitungsphasen während des Lernvorgangs in Gang setzen und unterstützen. Dabei können die äußeren Unterrichtsreize auf eine oder mehrere Verarbeitungsphasen bezogen sein.[2]

1. Hilgard, E.R./Bower, G. (1970), S. 417
2. vgl. Gagné, R.M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1980, S. 27

Tabelle C (Fortsetzung)

Theorie	Moderne experimentelle Psychologie (Forschungen zum Lernprozeß)
Einige bedeutende Vertreter	D. PREMACK, W. SLVAN, R. ADAMSON, A. ANGEL, K.W. SPENCE, A.R. WAGNER, D.T. LAWRENCE, L. FESTINGER, F.A. LOGAN, J.A. MCGEOCH, B.J. UNDERWOOD, A. BANDURA,
Grundgedanken	Man unterscheidet 2 Richtungen: a) Verhaltenstechnologien werden entwickelt unter Beachtung praktischer Anwendungsmöglichkeiten fundierter Theorien. b) Reine Lernforschung wird betrieben mit Erstellung kleinerer Hypothesen, die aus einem begrenzten Phänomenbereich stammen. Als wichtigstes Prinzip gilt das Gesetz der Verstärkung und/oder der Auswirkung.
Kapazität	F.A. LOGAN identifiziert unterschiedliche Geschwindigkeiten von Reaktionen, die unter dem Einfluß von verschiedenen differentiellen Verstärkungen stehen. Diese liefern die qualitative Erklärung für mehr oder weniger optimale Leistungen.
Übung	Nach PREMACK kann nicht jede beliebige lernbare Reaktion verstärkt werden, da die zu verstärkenden Aktivitäten einer Bevorzugungs-Rangreihe unterliegen, indem der Verstärker selbst eine Aktivität ist, die eine andere, niedriger bewertete Aktivität derartig beeinflußt, daß sie häufiger gezeigt wird.
Motivation	Frustrationshypothese: Die Auswirkung von Nichtbelohnung auf ein Verhalten wird mit der Auswirkung von Bestrafung auf das gleiche Verhalten in Beziehung gesetzt unter der Voraussetzung, daß in einer bestimmter Situation eine Belohnung erwartet wurde, die nicht gegeben wird. Somit kann Frustration konditioniert werden und wirkt wie ein aversiver Antriebsreiz. BANDURA/WALTERS betonen die Bedeutung der direkten Verstärkung.
Verständnis	Die Leistung beim Unterscheidungslernen wird wesentlich bestimmt durch Art und Höhe des Aufmerksamkeitsphänomens, das die Reizauswahl beeinflußt.
Übungsübertragung	Keine Aussagen zum Begriff der Übungsübertragung. Die Imitation nimmt einen zentralen Stellenwert ein (BANDURA, A./WALTERS, R.H.): Eine neue Reaktionsweise wird durch den Prozeß des "Lernens am Modell" erworben und in einem späteren Stadium selbst gezeigt.[1]

Vergessen	Die Theorie der kognitiven Dissonanz nach FESTINGER besagt: Wenn ein Organismus [illegible] Bestreben, die Dissonanz zweier unvereinbarer Informationen zu reduzieren, beide Kognitionen unter den Bedingungen partieller Verstärkung modifiziert, läßt sich eine besondere Resistenz gegenüber Extinktionsversuchen nachweisen. Extinktionswiderstand tritt ebenfalls auf bei: "... Belohnungsverzögerung, bei verringerter Belohnungsmenge, bei Kombination von Belohnung und Bestrafung sowie bei erschwerter Reaktion ..."[2] J.A. MCGEOCH vertritt die Ansicht, daß, je weniger ähnlich die Wiederholungssituation einer vorangegangenen Lernsituation ist, desto weniger exakt wird das vorher erlernte Reizgeschehen erinnert.
Kritische Stellungnahme	Beide oben aufgeführten Grundrichtungen sind nicht mehr scharf voneinander getrennt, so daß es dem Theoretiker möglich ist, sich in beiden gleichzeitig zu bewegen. Es läßt sich jedoch eine Hinwendung zu theoretischer Präzision feststellen, die sich von globalen Konzepttheorien der 30er und 40er Jahre abwendet. Die experimentelle Psychologie setzt sich mit vielen Teilgebieten und Spezialproblemen auseinander, die fast unabhängig voneinander grundlegend empirisch erforscht werden und somit eine übergreifende Theorie vermissen lassen.

1. vgl. Pleger, J.: Das Phänomen der Aggression: Ein kritischer Forschungsbericht mit einem Ausblick auf aggressionspädagogisch relevante Probleme, Dortmund 1976, S. 114
2. Hilgard, E.R./Bower, G. (1970), S. 593

4. "Elementary Educational Psychology", (Ch.E. SKINNER, [ed] et al.)

4.1 Einleitung

Dieses Buch wurde ebenfalls für Lehrer geschrieben, und zwar dient es zur Einführung in die Pädagogische Psychologie, dessen Kapitel - ähnlich wie bei GATES - beendet wurden von Testfragen und weitergehenden Literaturhinweisen.

JOHN W. CHARLES stellt die enge Beziehung zwischen der Psychologie und dem Verhalten (dem äußeren und dem inneren) und zwischen der Pädagogischen Psychologie und dem Lernen heraus. Für ihn stellt die Pädagogische Psychologie sogar den wichtigsten Bereich der Psychologie dar, denn bezüglich des Menschen als lernfähiger Kreatur deckt die Pädagogische Psychologie den markantesten und bedeutungsvollsten Charakterzug des Menschen auf. Als wissenschaftlicher Zweig beleuchtet die Pädagogische Psychologie alle Bedingungen, Arten, Resultate des Lernprozesses und die Bewertungskriterien der Lernergebnisse.

Obgleich vielleicht als ursprünglich wichtigste Zielgruppe angesehen, beschäftigt sich JOHN W. CHARLES nicht nur mit dem Lernen der Kinder in der Schule, sondern auch mit dem Erwachsenenlernen. Da die Pädagogische Psychologie sehr schwer abzugrenzen ist, sieht CHARLES die Beziehung zur allgemeinen Wissenschaftlichkeit in den Anwendungsmöglichkeiten wissenschaftlicher Forschungs- und Messungsmethoden: "Datensammlung; Klassifizierung von Daten und evtl. Experimentiermöglichkeiten; wiederholbare Schlußfolgerungen ..."[1] Dabei kommt dem Lehrer die Vermittlerrolle zwiwchen wissenschaftlichen Erkenntnissen und dem prakti-

1. Skinner, Ch.E. et al.: Elementary Educational Psychology, New York 1947, S. 3

schen Umgang mit Menschen zu, die etwas lernen sollen und wollen. Geschickt sollte er in der Lage sein, einer jeweiligen Situation die geeignete wissenschaftliche Methode anzupassen, die er nicht nur auswählen, sondern auch ändern, bzw. neu entwickeln muß. Die grundlegenden, wissenschaftlichen Methoden, deren er sich bedienen kann, sind:

1.) Die unkontrollierte Beobachtung;
2.) die Sammlung der von Kindern oder Jugendlichen angelegten Niederschriften oder benutzten Literatur, bzw. die am häufigsten angewandten Anekdoten;
3.) Befragungen, Strichlisten und Interviews;
4.) Erforschungen von Gruppen in Klassenstärke;
5.) die Experimentiermethode im Labor;
6.) Entwicklungsmethoden:
    a) Längen- oder Genetikmethode;
    b) Durchschnittsmethode (cross-section method),
    c) Übungsmethode;
7.) Tests, Aufzeichnungen und Rangskalen;
8.) Fallstudien.[1]

Das Lehren an sich enthält einen hohen Anteil an psychologischen Inhalten, denn sowohl die Tätigkeit als auch die Person des Lehrers wirkt richtungsweisend, motivierend und prägend auf die Schüler. Um seine Aufgaben gut und zufriedenstellend erfüllen zu können, muß er nicht nur - als Voraussetzung zu seinem erworbenen Wissen - intelligenter sein als seine Schüler, sondern auch sich auf allen sozialen Gebieten als fähig agierend erweisen und eine gewisse Beobachtungsgabe besitzen. So selbstverständlich es auch klingen mag, aber dennoch fordert FRANCIS F. POWERS von den Leuten, die den Lehrberuf ergreifen, daß sie allgemein Kinder und Jugendliche mögen sollen. Der Lehrberuf wird also nicht im Sinne eines Jobs aufgefaßt, den jeder erle-

1. Skinner, Ch.E., et al. (1947), S. 7 ff.

digen kann, sondern im Sinne von Berufung. Diese Fähigkeit zur Sympathie beinhaltet Grundvoraussetzungen der Menschenführung, wie Einfühlungsvermögen, die Fähigkeit zur Erklärung und Veranschaulichung von Problemen und allgemein eine stabile und möglichst ausgeglichene Psyche. Das letztere ist eine Grundvoraussetzung zur Aufrechterhaltung von positiver Disziplin sowohl beim Lehrenden als auch beim Lernenden, ohne die effektives Lernen und soziales Handeln nicht möglich sind. Der Lehrer sieht seine Schüler als Individuen vor sich, die er in ihrer komplexen Ganzheit fördern soll. Dazu sind als Voraussetzung Kenntnisse aus den unterschiedlichsten Sachbereichen der Psychologie notwendig, die nicht beziehungslos nebeneinander stehen, sondern erst "... in ihrer wechselseitigen Verflochtenheit die Einheit der Psychologie ..."[1] ausmachen. Damit psychologische Kenntnisse nicht vordergründig bleiben, muß der Lehrer im Laufe seiner Erfahrung aus mannigfaltigen Tatsachen ein Gesamtbild des jungen Menschen entstehen lassen, der sich seiner Stellung in der Welt und seiner Verflochtenheit mit ihr bewußt wird.[2]

4.2 Wachstum und Entwicklung

Das Leben eines Menschen teilt FRANCIS F. POWERS in folgende Stadien ein: "... Kindheit, Jugend, Adoleszenz, Reife und Alter"[3]. Diese Stadien werden gekennzeichnet

1. Lersch, Ph.: Aufbau der Person, München 1966, S. 54
2. ebenda, S. 55
3. Skinner, Ch.E. (1947), S. 71, vgl. ebenso Baltes, P. (ed): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, Stuttgart 1979. Baltes erörtert eingehend die Bedeutung der life-span-psychology.

von ungelerntem Verhalten, das sich bei altergleichen Individuen nachweisen läßt, wie E.L. THORNDIKE belegt hat.

Um die Kinderentwicklung exakter beschreiben zu können, wird unterschieden zwischen

"... a) physikalischer Entwicklung,
b) sozialer Entwicklung,
c) sprachlicher Entwicklung,
d) kreativer Entwicklung,
e) emotionaler Entwicklung und
f) geistiger Entwicklung."[1]

Die Führung und Erziehung von Kindern wird getragen von dem Bemühen seitens der Lehrer und Eltern, eine Fehlanpassung, psychische Störungen oder gar Kriminalität zu vermeiden. Solch negative Resultate basieren auf einer Reihe von Ursachen, die in der Umgebung und den Einflüssen seitens der Umwelt eines Kindes zu suchen sind. Um diese Faktoren analysieren zu können, muß man zuerst um die normalen, allgemein vorkommenden Verhaltensweisen in den verschiedenen Lebensstadien wissen.

Das Vorschulkind zeichnet sich aus durch eine allgemeine Erkundungs- und Experimentierfreude, die seine spätere Lernbereitschaft und Denkfähigkeit vorbereitet.

Das Schulkind erweitert seine sinnlichen Erfahrungen, intensiviert seine Spielbereitschaft und erweitert sein sprachliches Vokabular. Es fügt sich immer mehr in soziale Ordnungen ein und wird fähig zur Gruppenarbeit.

In der Vorpubertät setzen sich männliche von weiblichen Kindern ab. Mit der Pubertät beginnt die Reifungszeit. Jungen und Mädchen entwickeln ihre speziellen Probleme bezüglich der körperlichen und emotionalen Veränderungen. Jetzt erst entwickeln sich abstraktes Denken, die Techni-

1. Skinner, Ch.E. (1947), S. 78

ken der Problemhinterfragung und Begründung; Beurteilungskriterien finden ihre Anwendung in generalisierter und objektivierter Form. Die innere Loslösung von der Familie beginnt mit dem Wunsch nach Selbständigkeit, Selbstverantwortung und Selbsterziehung.

Nach Abschluß der Pubertät setzt die Reife ein, und der Mensch gilt als erwachsen. Diese Zeitspanne bezieht sich auf den Zeitpunkt, an dem der Mensch die Höhe seines körperlichen und geistigen Schaffens erreicht hat. Auch in dieser Zeit bleibt ein Lernergebnis abhängig von der Lernmotivation. Durch die nun gut entwickelte Denk- und Abstraktionsfähigkeit ist der Erwachsene in der Lage, sein Handeln rational zu prüfen und sich flexibel Situationen adäquat anzupassen; sich kritisch zu verhalten und durchdachte Entscheidungen zu fällen. Seine Verhaltensweisen festigen sich immer mehr zu einem ganz persönlichen Muster.

Das Alter ist gekennzeichnet durch eine allgemeine, allmähliche Rückbildung. Der zeitliche Beginn dieser Erscheinung kann individuell sehr unterschiedlich sein. Langsam schreitet der körperliche Verfall voran, der das Gehirn und somit die geistigen Fähigkeiten mit einschließt. Da im Gegensatz zur Entwicklungszeit der Drang fortfällt, die momentane Entwicklungsstufe zu beenden und die nächste zu erreichen, liegt das Hauptziel der Selbsterziehung dieser Altersstufe darin, den geistigen und körperlichen Verfall, der nicht aufzuhalten ist, wenigstens zu verlangsamen. Der Mensch muß sich Aufgaben stellen, die ihn geistig fordern, sozial erfüllen und körperlich bewegen: Nur so kann er fit und beweglich bleiben in jeder Hinsicht. Dabei richten sich die Aufgaben nach den persönlichen Interessen, Möglichkeiten und den körperlichen Fähigkeiten.

Da jeder Mensch gelerntes und ungelerntes Verhalten aufweist, das er bereits mit auf die Welt bringt, beginnt er

sein Leben nach der Geburt nicht als "psychologische Null".[1] Das Neugeborene bereits weist nach wenigen Stunden eine Menge ungelernter Verhaltensweisen auf wie "... Gähnen, unkoordinierte Augenbewegungen, Schreien, Bein- und Armbewegungen, Kopfbewegungen seitwärts, Lippenbewegungen und Schlucken"[2]. Bei normal entwickelten Kindern lassen sich allgemeine Reflexe feststellen, die Aufschluß geben über die Normalität oder evtl. vorhandene Entwicklungsstörungen verschiedenster Ursachen.

Nicht geklärt ist in der englischsprachigen Literatur, auf welche Lehre der Entwicklungspsychologie sich der Theoretiker beruft. Einerseits werden Entwicklungsstufen nach den Phasenlehren angegeben, ohne diese auf Altersangaben zu stützen; andererseits wird auch die kontinuierliche Entwicklung angesprochen, wenn es heißt, daß der Lehrer sein Lernangebot flexibel dem jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes anpassen soll. Entwicklung impliziert in diesem Sinne grundsätzlich eine endogene Reifung, die das Lernangebot begrenzt. Insofern herrscht eine Übereinstimmung mit OERTER, der die Ansicht vertritt:

> "Insgesamt läßt sich die Entwicklung besser als Sozialisierungsprozeß, als Hineinwachsen des Einzelnen in die Gesellschaft und die umgebende Kultur beschreiben. Diese Sozialisierung ist eine Kette von Lernvorgängen, die häufig unmittelbar nach Reifung der erforderlichen Funktionen einsetzen und mehr oder weniger bis zum Erwachsenenalter kontinuierlich weiterlaufen."[3]

Durch Längsschnittuntersuchungen werden die durchschnittlichen Gemeinsamkeiten der verschiedenen Altersgruppen, die entwicklungsmäßiges Verhalten bestimmen, festgehalten. Auf dieser Grundlage basieren Durchschnitts-

---

1. s. Skinner, Ch.E. (1947), S. 55
2. ebenda, S. 55
3. Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1969, S. 83

untersuchungen, die an Kindergruppen verschiedener Altersstufen vorgenommen werden und ihr Verhalten in verschiedenen Situationen messen. Aus diesen Untersuchungen lassen sich Grunderkenntnisse über das Wachstum und die Entwicklung des Menschen gewinnen.

Weder Vererbung noch Umwelt allein bestimmen Wachstum und Entwicklung eines Individuums, vielmehr wirken sich beide zusammen aus, wobei die genetische Struktur den Umwelteinflüssen Grenzen setzt. Eine weitere wichtige Voraussetzung für eine Fortsetzung der Entwicklung ist die Reife, die sich sowohl psychisch als auch physisch auswirkt.[1] Die verschiedenen Reifestadien bestimmen das Lernangebot. Bemühungen, ein Entwicklungsstadium durch äußere Einwirkungen beschleunigen zu wollen, müssen daher fehlschlagen. Berücksichtigt werden sollte auch, daß Mädchen im Schulalter ihren männlichen Klassenkameraden in ihrer Entwicklung (intellektuell und sozial gesehen) um 1 bis 2 Jahre voraus sind. Die geistige Entwicklung ist auch von äußeren Faktoren abhängig, die sich entweder fördernd oder hemmend auswirken können. Während geeignete Motivationen anspornen, können ständige "... Entmutigung, fortgesetzte Frustrierung, Interessenmangel und Lehrer-Schüler-Querelen ..."[2] die intellektuelle Entwicklung nicht nur verlangsamen, sondern sogar ganz zum Stillstand bringen. Dieser Zustand kann nach Milieuwechsel reversibel sein. Ebenso verhält es sich mit bestimmten Umwelteinflüssen, die bestimmte Verhaltensweisen bei bestimmten Persönlichkeiten hervorrufen, die sich unter anderen Bedingungen ganz anders verhalten würden, ohne z.T. jedoch ihre Individualität im Verhalten zu verlieren.

1. vgl. hierzu auch Oerter, R. (1969)
2. ebenda, S. 69

4.3 Geistige Fähigkeiten und individuelle Unterschiede

PAUL A. WITTY bezieht sich in der Darstellung über den Wandel des Intelligenzbegriffs auf die Inhalte, die zu seiner Zeit von allen Psychologen anerkannt wurden; und zwar zeigt sich die Intelligenz eines Individuums in der Weise, wie es seine Anpassungsbereitschaft und Einordnungsfähigkeit zum Ausdruck bringt, die beide eine Menge unterschiedlicher Faktoren und Dispositionen enthalten.[1] Eine klare Gegenüberstellung verschiedener Intelligenzarten und daraus resultierend eine kritische Hinterfragung des Intelligenzbegriffs, wie sie z.B. LIUNGMANN vorlegt, erfolgt nicht.[2]

Zusätzlich zu den Testarten, die ARTHUR I. GATES beschrieb, erwähnt PAUL A. WITTY noch den BINET-Test und die Testmethoden nach F.L. GOODENOUGH, L.M. TERMAN, J.M. CATTELL, W. STERN und L.M. TERMAN mit M.M. MERILL. Die Anwendung von standardisierten Intelligenztests begann 1916. Bis 1930 hatte sich diese Art der Intelligenzmessung im amerikanischen Schulsystem durchgesetzt. Die Tests, die das geistige Alter messen, werden angewandt zur

a) Diagnose
b) Prognose und } von Schulkindern[3]
c) Klassifikation

Bis 1947 waren die Grenzen und Gültigkeiten der benutzbaren Testarten genau festgelegt. Wenngleich übertriebene Vorstellungen bezüglich des Einsatzes und der Gültigkeit korrigiert werden mußten, so behalten diese Tests auch weiterhin einen wichtigen Platz in den Erziehungs- und

1. vgl. Skinner, Ch.E. (1947), S. 97
2. Liungmann, C.G.: Der Intelligenzkult, Eine Kritik des Intelligenzbegriffs und der IQ-Messung, Hamburg 1973
3. vgl. Skinner, Ch.E. (1947), S. 123

Bildungsbemühungen, besonders wenn sie durch andere Informationen ergänzt werden. Eine genaue Kenntnis der Fähigkeiten und Unzulänglichkeiten eines jeden Kindes ist notwendig, um gezielte Förderungsmaßnahmen einzusetzen und adäquate Beurteilungen aufstellen zu können. GATES betont zwar die Notwendigkeit, zur objektiven Leistungsmessung in der Schule nicht nur standardisierte Tests einzusetzen, und regt auch zu lehrereigenen Tests an. Er läßt jedoch eine klare Abgrenzung dessen vermissen, was nicht meßbar ist. Diese freudige Einbeziehung von Testverfahren läßt den Eindruck aufkommen, jeder Test zur Leistungs- und Intelligenzmessung sei brauchbar und der Lehrer könne somit (bei der Vielzahl erhältlicher Tests!) unbedenklich jeden Test verwenden. Man muß jedoch zwischen guten und schlechten Tests unterscheiden.[1] Dies soll jedoch dem von GATES dargelegten Standpunkt nicht widersprechen, daß zu einer objektiven Leistungsmessung die Anwendung von Tests hilfreich und wichtig ist.

Als Richtziel für die Erziehung und Bildung stellt J. WAYNE WRIGHTSTONE die These auf, daß jedes Kind ein guter Bürger werden solle, dessen Entwicklung auf dieses Ziel hin individuell unterschiedlich sein darf im Hinblick auf seine ganz persönliche Struktur und Umwelt. Dabei sollte jedes Kind lernen, sich nach besten Kräften zu entwickeln und seine Fähigkeiten auf das optimalste zu gestalten (s. S. 46 f.).

1. vgl. Drenth, P.J.D.: Der psychologische Test, Eine Einführung in seine Theorie und seine Anwendungen, München 1969, S. 284

4.4 Der Lernprozeß und die Bewertung des Lernergebnisses

FRANCIS F. POWERS bezieht sich auf folgende Definition des Lernens: "Lernen ist ein Prozeß von fortschreitendem Anpassungsverhalten."[1] Der Lernprozeß wird von dynamischen Faktoren bestimmt:

1.) Die Zielgerichtetheit,
2.) die Verstandesbezogenheit,
3.) die emotionale Verstärkung.[2]

Ein Lernprozeß wird durch einen äußeren Reiz angeregt (motiviert) und ruft eine Antwort hervor. Als eine der Antworterscheinungen gilt das Phänomen der Assoziation, die ein Individuum in verschiedenen Situationen mit ähnlichen Charakteristika gleich handeln läßt. Das interne Entstehen von Assoziationen ist derartig kompakt und kompliziert, daß der genaue Verlauf (bis zum Jahre 1947) nicht exakt geklärt werden konnte. E.R. GUTHRIE nimmt an, daß die Fähigkeit zur Assoziation den konditionierten Prozeß bestimmt. Dieser wiederum ist eines der Grundprinzipien, auf denen Lernen im Sinne einer Anpassung beruht.

Neben dem Lernprozeß unterscheidet man noch die verschiedenen Arten von Lernergebnissen:

1.) Fertigkeiten und Verhaltensweisen,
2.) soziale Befähigung,
3.) abstraktes und kreatives Denken.

Diese drei Arten von Lernergebnissen beziehen sich auf drei verschiedene Intelligenzarten: der mechanischen, der sozialen und der abstrakten Intelligenz.[3]

1. Skinner, Ch.E. (1947), S. 156
2. vgl. [illegible], S. 157 ff.
3. vgl. ebenda, S. 162

Die grundlegenden Prinzipien des Lernprozesses werden bestimmt durch die Bereitschaft zum Lernen, die Übung des Gelernten und die Folgen des Gelernten, bzw. der Verhaltensänderung. Bei überwiegend positiver Tendenz aller drei Prinzipien ist mit optimalem Lernerfolg zu rechnen, während bei negativen Einwirkungen auch auf nur eines der Prinzipien, die die verschiedenen Stadien des Lernprozesses kennzeichnen, der zu erwartende Lernerfolg zumindest beeinträchtigt, wenn nicht gar unmöglich gemacht wird. Unter besonders negativen Umständen kann ein Individuum fast völlig von seiner Bereitschaft abgebracht werden, in irgendeiner Weise überhaupt noch etwas lernen zu wollen.

Die Lerneffektivität wird weiterhin noch gesteigert durch die Aktualität und Vorrangigkeit der Lernsituation, die - verbunden mit sachbezogener Beteiligung von Emotionen - einen intensivierenden Effekt ausüben. Zwei extreme Theorien, die jede für sich sehr einseitig und ausschließlich nur den sie bestimmenden Aspekt behandeln, beleuchten einmal den mechanischen Lernprozeß, zum anderen den internen Lernprozeß.

Die erste Theorie beschäftigt sich mit externen Faktoren, die als Stimuli aus den unterschiedlichen Lernsituationen auf das Individuum einwirken. Hierzu gehören die Lernergebnisse, die durch Versuch und Irrtum erreicht werden. Bei der wesentlich komplizierteren zweiten Theorie muß der Lernende Auskunft geben darüber, warum er was tut. Dafür ist eine Bewußtseinssensibilisierung beim Lernenden nötig, die als Grundlage wiederum Bereitschaft und Aufmerksamkeit erfordert.

Eine Erscheinung, die jeder Lernprozeß nach sich ziehen kann, ist das Phänomen des teilweisen, vollständigen oder zeitlich begrenzten Vergessens. Einmal kann die passive Form des Vergessens im Verlaufe einer langen Zeitspanne in Erscheinung treten, zum anderen kann aber auch die

(häufigere) aktive Form zutage treten. Dies geschieht meist durch eine Überlagerung von Gelerntem, wobei oft nur Teile des vorher Gelernten in Vergessenheit geraten, die entweder später wieder erinnert werden oder aber vergessen bleiben. Bei einer Wiederholung der bereits gelernten und vergessenen Sequenzen empfiehlt es sich, nicht nur die einzelnen Teile, sondern das Ganze neu zu überlernen, um den Zusammenhang des Problems zu erhalten.

Nicht nur Lernen ist möglich, sondern auch ein Umlernen von negativ besetzten Lernergebnissen, die bei neuem Erlernen bewußt von positiven Reizen besetzt werden. Der Lernprozeß im allgemeinen muß also aktiv und dynamisch betrieben werden, dessen Motivationen im besten Falle die Bedürfnisse des Lernenden beinhalten und deren Befriedigung zu weiteren, höheren Bedürfnisbefriedigungen anregen.

Eine andere Art von Bewußtseinserweiterung birgt die Möglichkeit des Transfers von Lernergebnissen. Um dies erst zu ermöglichen und vorzubereiten, müssen dem Lernenden zu einem Lernobjekt oder einer Lernsituation eine große, breit gestreute Anzahl von brauchbaren Beziehungen, Prinzipien oder Generalisierungen verständlich gemacht werden. Die Fähigkeit zum Transfer entwickelt sich nicht von selbst; sie muß vielmehr gezielt trainiert und in immer neuen Situationen angewandt werden.

In der psychologischen Organisation von Lernprozessen unterscheidet man drei Arten, die von einfach bis kompliziert reichen:

1.) Nacheinander bedingte Reaktionen (successively conditioned response),
2.) Wahrnehmungslernen (perceptual-motor learning),
3.) Assoziationslernen (associational learning).

Bei allen drei Lernarten ist die Wachstumskurve ähnlich: Zu Beginn einer neuen Aufgabe ist der Lernzuwachs schnell

erreichbar, während sich der weitere Lernerfolg und der Erwerb von Fertigkeiten immer langsamer vollzieht.[1] Das Assoziationslernen als kompliziertesteForm beinhaltet das Gesetz der angrenzenden Übung oder Erfahrung, welches sowohl das Gesetz der Gleichheit als auch das Gesetz des Gegensatzes einschließt.[2]

Man kann zwar theoretisch verschiedene Lernsituationen isoliert analysieren und beschreiben, ihre Bedingungen im Hinblick auf Förderung und Hemmung ausweisen und diese Prinzipien in die Schulsituation transferieren; man wird aber in der Praxis die Erfahrung machen, daß keine Situation isoliert besteht. Vielmehr ist jede spezielle Situation ein Teil eines ganz bestimmten Musters, wie besonders die Gestaltpsychologie nachgewiesen hat (s. S. 126). PHILIPP L. HARRIMAN betont, daß zwar bestimmte Techniken zur geistigen Aneignung bestimmter Fakten erworben, bzw. vermittelt werden können, daß aber die Fähigkeit zu denken nicht gelehrt werden kann. Unter Denken versteht er die Fähigkeit, bereits erworbene Erfahrungen nutzbar zu machen für neue Situationen, für die man gänzlich unvorbereitet ist.[3] Dabei ist Faktenwissen unerläßlich, wenngleich auch HARRIMAN sich gegen eine Überbetonung des reinen Auswendiglernens in den Bildungsinstitutionen wendet.

Neben den bereits erwähnten Lernarten gibt es noch das kreative Lernen und Denken als Besonderheit. J. ROSSMAN unterscheidet drei Phasen im kreativen Denken:

1.) Die Vorbereitungsphase,
2.) die Inkubationsphase,
3.) die Illuminationsphase,[4]

1. vgl. Skinner, Ch.E. (1947), S. 222
2. vgl. ebenda, S. 222
3. vgl. ebenda, S. 240
4. s. ebenda, S. 247, in: Rossman, J., The Psychology of the Inventor, Washington D.C. 1931

der G. WALLAS noch eine vierte Phase hinzufügt:

4.) die Verifikationsphase.[1]

Im Unterschied zu den übrigen Lernarten zeichnet sich Kreativität aus durch eine ausgeprägte Individualität und Einmaligkeit, mit der ein Problem durch eine Inspiration gelöst wird und das Ergebnis auf individuelle Art sichtbar gemacht wird. Kreatives Denken ist stark gegenwartsbezogen und schließt soziales Handeln mit ein, wenn das erreichte Resultat einer sozialen Gruppe vorgestellt wird. Ein großer Anteil an Vorstellungskraft muß mit realem Faktenwissen und Einfühlungsvermögen in die soziale Umwelt verbunden werden, um optimale Resultate erreichen zu können.

Solange sich Lernen im allgemeinen Verständnis in Bildungsinstitutionen vollzieht, solange müssen die Lernergebnisse gemessen und bewertet werden. Diese Bewertung sollte in Beziehung gesetzt werden zu den Erziehungs- und Lernzielen. Gemessen werden sollte nicht nur der Zuwachs an Informationen und Fertigkeiten, sondern es muß auch eine genaue Kenntnisnahme erfolgen über die "... Einstellungen, Interessen, Denkungsweisen, Arbeits- und Studienweisen und die persönlich-soziale Anpassungsfähigkeit"[2]. Um derartig detaillierte Informationen über ein Individuum erhalten zu können, ist eine Anwendung mit anschließender Auswertung von Tagebüchern mit Aufzeichnungen anekdotenhafter Bemerkungen, Befragungen, Rangskalen und Tests notwendig. Durch formale und objektive Möglichkeiten der Messung, die von Zeit zu Zeit wiederholt und revidiert werden, kann ein hoher Grad an Zuverlässigkeit und Gültigkeit erreicht werden. Diese Aussagen stellen nur eine Anregung zum Testen

1. vgl. Skinner, Ch.E. (1947), S. 247, in: Wallas, G., The Art of Thought, New York 1926
2. ebenda, S. 284

und Messen von Individuen dar. Eine umfassende Einführung in das Gebiet der Diagnostik legt z.B. R. MEILI vor, dessen Ausführungen eingehend studiert werden sollten (Anmerkung von mir).[1]

4.5 Persönlichkeit, Anpassung und Führung

Als ein grundlegender Teil des menschlichen Lebens gilt die Emotion, die untrennbar mit allen Aspekten verbunden ist, die die ganze Persönlichkeit eines Menschen ausmachen. Im schulischen Bereich sollte - nach Meinung vieler moderner Psychologen - also nicht nur der intellektuelle Bereich gefördert und bewertet werden, sondern der Mensch in seiner Ganzheit muß Gelegenheit erhalten, sich zu entwickeln und sowohl seine intellektuellen als auch seine emotionalen Fähigkeiten zu steigern. Eine Störung des emotionalen Gleichgewichts kann sich leistungsmindernd auswirken und die intellektuellen Fähigkeiten u.U. in ihren Ausdrucksmöglichkeiten hemmen, während eine emotionale Harmonisierung leistungssteigernd wirken kann.

Störungen in diesem Bereich, die auch als Verhaltensstörungen sichtbar werden, haben mannigfache Ursachen. Ein Grund für aggressives Verhalten kann Furcht oder Angst sein, die ein Kind durch bösartige Erfahrungen erworben hat und durch aggressives Gebaren kompensieren möchte. Störungsmöglichkeiten bieten aber auch abnorme Abläufe, die somatischer, endokriner und neurologischer Natur sein können. Andere Störungen wiederum können als Reaktion auf ungün-

1. vgl. Meili, R.: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik, Bern 1961

stige Umweltfaktoren erworben worden sein. Für eine Verhaltensänderung ist es wichtig, zuerst einmal durch verschiedene Test- und Untersuchungsmethoden die Ursache zu analysieren und danach erst eine Therapie zu entwickeln.

Als besonders störanfällig gelten Kinder, die bestimmte Körperbehinderungen aufweisen und je nach Art ihrer Behinderungen mit speziellen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Die "California Commission" gab folgende Gruppierungen heraus:

a) Blinde, Teilsehende und Kinder mit geringem Seh-Prozentsatz.

Da der Grad der vorhandenen Sehfähigkeit bei Teilblinden unterschiedlich ist, sind auch ihre Schwierigkeiten in der emotionalen Anpassung an die Umwelt sehr differenziert zwischen den einzelnen Fällen. Im Vergleich zu den völlig Blinden scheint es oft, daß die Teilblinden ihr Los noch schwerer tragen, da sie einerseits in ständiger Unsicherheit leben müssen, die aus der unscharfen Erkennung der Dinge um sie herum resultiert; andererseits aber fürchten sie auch ständig um den Verlust des restlichen Augenlichtes. Besonders junge Leute, die ihr Augenlicht einbüßen, weisen häufig Verhaltensstörungen auf, während sich ältere Leute eher mit einer damit bedingten Änderung ihrer Lebensweise abfinden. Blindheit hemmt im allgemeinen ein normales Ausleben von Bedürfnissen und zwingt die betroffenen Personen entweder in eine Phantasiewelt oder eine sadistische Kompensation dieser Wunschversagungen.

b) Taube und Schwerhörige.

Die Tauben erscheinen am schlimmsten gestört. Sie erleben zwar ihre Umwelt in Form von visuellen Eindrücken, können jedoch auf akustischem Wege nicht an ihr teilhaben und werden somit ausgesprochen mißtrauisch. Auch wenn Taub-

heit nicht von anderen Behinderungen begleitet wird, sind die Betroffenen stark eingeengt während ihrer schulischen Ausbildung und in ihrer Berufswahl. Im Falle einer Schwerhörigkeit ist auf jeden Fall die Ursache und der Grad der noch vorhandenen Hörfähigkeit zu diagnostizieren, damit mit gezielten Hilfsmaßnahmen begonnen werden kann.

c) Krüppel und Kinder mit verminderter Vitalität.

Wie bei allen anderen Behinderungen wird auch die nähere Umwelt - meist die Familie - eines verkrüppelten Kindes dazu angehalten, nicht so sehr die Absonderlichkeit der Erscheinungsform, sondern vielmehr den Menschen in seiner Ganzheit zu sehen, der nur zufällig Träger dieser körperlichen Behinderung(en) ist. Dies beinhaltet ein Akzeptieren der Behinderung und auch die Tatsache, daß u.U. sogar mit gezielten Förderungsmaßnahmen nur in begrenztem Maße Verbesserungen erreicht werden können. Die behinderten Kinder sind in gesteigerter Weise abhängig von dem Vertrauen, das die Umwelt in sie setzt, um angemessene Tätigkeiten ausführen zu können und um Gefühle der Minderwertigkeit und Unzulänglichkeit gar nicht erst entwickeln zu müssen, die sonst bei zu hoher Erwartungshaltung seitens der Umwelt entstehen. Da die meisten verkrüppelten Menschen einen normalen Geist besitzen und ihre Situation vollständig begreifen, ist es wichtig, ihnen einen Platz in der Gemeinschaft zu geben, den sie ausfüllen können und der sie mit Zufriedenheit erfüllt. Ähnlich gefährdet erscheinen die chronisch kranken Kinder, denen auf Grund ihrer Krankheit kein normales Leben zugemutet werden darf.

d) Kinder mit Sprachdefekten bzw. -störungen.

Nach dem Präsidenten der amerikanischen Sprachkorrektur-Vereinigung, DR. SMILEY BLANTON, unterscheidet man zwischen drei Arten von Sprachfehlern:

1.) Undeutliche Sprachweise,
2.) Lispeln und
3.) Stottern und Stammeln.[1]

Insbesondere das Stottern beruht auf tiefgreifenden emotionalen Störungen, bei denen das betreffende Kind Angst- und Furchtgefühle entwickelt, sowie Minderwertigkeitskomplexe. Die nervösen Sprachstörungen beruhen ebenfalls auf psychischen Störungen, die aus der Umwelt des Kindes negativ auf seine Entwicklung wirken, wie "... fehlendes Verständnis, Inkonsequenz, Mangel an Disziplin, Tyrannei, Streit, Sarkasmus oder der (ständig) unvorteilhafte Vergleich dieses Kindes mit einem anderen ..."[2] Eine Behebung von derart gelagerten Sprachstörungen läßt sich letztlich nur durch eine positive Änderung der Umwelt des Kindes, d.h. meist durch eine Verhaltensänderung der Eltern, erreichen.

e) Kinder mit geistigen Defekten.

Für die schulische und familiäre Betreuung der Kinder mit geistigen Defekten gelten die gleichen Prinzipien wie für alle anderen behinderten Kinder auch: Eine angemessene Aufgabenstellung, die sich nach den persönlichen Leistungsmöglichkeiten des Kindes richten, müssen mit einer Atmosphäre freundlicher Gelassenheit und Geborgenheit verbunden werden, um langsam die vorhandenen Kapazitäten zu erweitern.

f) Die nervösen und emotional instabilen Kinder.

Zu diesem Punkt erscheinen bei SKINNER keine erklärenden Ausführungen. Aus diesem Grund beziehe ich mich im folgenden auf die Gedanken, wie sie von MEWES, CH. und

1. vgl. Skinner, Ch.E. (1947), S. 366
2. ebenda, S. 366

FREUD, A. formuliert wurden. Bei der Nervosität und der daraus resultierenden emotionalen Instabilität unterscheidet man zwischen einer entwicklungsbedingten Erscheinung auf der Höhe der anal-sadistischen Phase des Kleinkinds[1] und einer Verhaltensstörung, die resultiert aus einer zu häufigen Abwesenheit der Mutter (Hospitalismus) oder einem mangelhaften Ausleben des natürlichen Bewegungsdranges. Auch können Kinder, die während ihrer Kleinkindzeit aus Krankheitsgründen bewegungsunfähig waren, spätere Nervosität entwickeln. Eine Linderung und Beseitigung der Symptome lassen sich erreichen durch die Schaffung von Möglichkeiten zur körperlichen Betätigung (als Ausleben des Bewegungsdranges) und durch den intensiven Kontakt zu einer fröhlichen Mutter, die sich in herzlicher Weise Zeit für ihr Kind nimmt.[2]

g) Die sozial unangepaßten Kinder, deren Verhaltensstörungen auf Umwelteinwirkung schließen lassen, und die begabten Kinder.

Sozial unangepaßte und verhaltensgestörte Kinder können sowohl mit einem niedrigen, durchschnittlichen oder auch mit einem hohen I.Q. und M.A. ausgestattet sein. Bereits bei einer Kombination von besonderer Begabung und emotionaler Instabilität kann eine erhöhte Bereitschaft für Störanfälligkeit liegen. Die erhöhte Sensibilität dieser Kinder läßt sie heftiger auf Umwelteinflüsse reagieren und ihre hohe geistige Aufnahmebereitschaft schafft Probleme bei der psychischen und emotionalen Verarbeitung. Für diese Kinder kommt - neben den Eltern und der Familie - der Schule und folglich dem Lehrer eine bedeutende Rolle in

1. vgl. Freud, A.: Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung, Bd. 7, Stuttgart 1971, S. 150
2. vgl. Meves, Chr.: Der Weg zum sinnerfüllten Leben - Orientierung und Hilfen, Freiburg 1981, S. 43 ff.

der Erziehung und Bildung zu. Dieser muß sich seiner Aufgabe bewußt sein und sich anhand des Kriterienkataloges, der von DR. E.A. WINSLOW erstellt wurde, überprüfen. Er verdeutlicht die gemeinsamen Prinzipien von Erziehung und geistiger Hygiene des Erziehers folgendermaßen:

> "... die Kultivierung des Selbstbewußtseins, Selbsteinschätzung, Klugheit, Mut; die Fähigkeit, Verantwortung zu tragen; die Fähigkeit, Schwierigkeiten zu meistern und sich durchzusetzen durch Aufgabenerfüllung, Freundlichkeit, Sympathie und Zusammenarbeit mit anderen; die Entwicklung und Ausdrucksfähigkeit von Zuneigung; Toleranz von Unterschieden; Erfahrungsaustausch; die Entwicklung von Initiative und kreativen Fähigkeiten und Interessen; sich freimachen von Schuld- und Schamgefühlen; die Fähigkeit, auftretende Defekte offen zu bestätigen; die ehrliche Zugabe von unerfreulichen Realitäten; und die Größe, Autorität sowohl darzustellen als auch anzuerkennen."[1]

Der ideale Lehrer muß viele Qualitäten entwickeln, denn er muß sowohl für seine eigene emotionale Stabilität sorgen als auch seinen Schülern wissenschaftlich fundierte Hilfe insofern gewähren können, als sie die Fragen der Psyche und des Lehrgegenstandes betreffen. Erziehungsarbeit kommt jedoch nicht aus ohne psychoanalytische Grundkenntnisse, da sonst dem Lehrer das Kind ein unzugängliches Rätsel bleibt.[2] Literaturangaben zu diesem Bereich der Psychologie vermisse ich in den jordanischen Curricula. Wertvolle Kenntnisse vermitteln hierzu z.B. FREUD, S., FREUD, A. und RICHTER, H.E. Der Lehrer wird nur grundsätzlich dazu angehalten, eine freundliche und positiv gestimmte Atmosphäre zu verbreiten und somit optimale Leistung des Schülers und eine Entwicklung des Gesamtcharakters zu ermöglichen.

---

1. Skinner, Ch.E. (1947), S. 387, in: Winslow, C.E.A., in The School Health Program, New York; The Regents Inquiry, 1938, Pp. 22-23
2. S. Freud, in: Aichhorn, A.: Verwahrloste Jugend, Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung, Bern 1974, S.8

5. "Educational Psychology", (GATES, A.I.) et al.

5.1 Einleitung

Dieses Buch wurde geschrieben für Lehrer, die durch ein vertieftes Studium psychologischer Erkenntnisse einen gründlicheren Einblick in psychologische Tatsachen während ihrer praktischen Tätigkeit erhalten sollen. Dabei legte ARTHUR I. GATES besonderes Gewicht auf die Prozesse der Meinungsbildung, der Generalisation, des Denkens, des Problemlösens und der Problematik der Curriculumorganisation.[1]

Es handelt sich nicht nur um eine Aufzählung von Fakten, sondern auch um eine kritische Bewertung derselben, wobei die Betonung auf den Fakten liegt und nicht so sehr auf den speziellen Theorien als auf psychologische Fachleute bezogen. Jedem umrissenen psychologischen Problem folgen weitergehende, detaillierte Literaturhinweise, die dem Leser zur Weiterbildung und Wissensvertiefung dienen sollen.

Interessant ist die Warnung des Autorenteams an die Studenten, bei aller fachlichen Interpretation der psychologischen Erkenntnisse, die im Buch nachzulesen sind, kritisch zu bleiben im Hinblick darauf, daß gültige Bedeutungen sich zu anderer Zeit grundlegend ändern können. Deshalb gilt als oberstes Ziel für die Hochschullehrer, ihre Studenten nicht nur zu reinem Auswendiglernen von Fakten anzuhalten, sondern sie vielmehr zu befähigen, Forschungsergebnisse zu interpretieren und auf eigene Probleme und zukünftige Situationen übertragen zu können. Als Empfehlung gilt das Studium eines Kurses in Allgemeiner Psychologie für die Studenten der Pädagogischen Hochschulen und der entsprechenden Fakultäten der Universitäten.

---

1. vgl. Gates, A.I. et al., Educational Psychology, Washinton 1942, S. V

Dem amerikanischen Schulsystem entsprechend ist dieses Buch zugeschnitten auf die Notwendigkeit, nach einem Kurs eine Prüfung ablegen zu müssen, um einen Leistungsnachweis zu erhalten. Man kann einen entsprechenden Test oder Prüfungsaufgaben direkt anfordern beim "United States Armed Forces Institute" in Wisconsin/USA, das dem War Department untersteht und die Herausgabe dieses Buches veranlaßt und überwacht hat. Aus dieser Literaturangabe läßt sich ersehen, daß das amerikanische Kriegsministerium darauf Wert legt, durch die Vermittlung psychologischer Fakten für die psychische Gesundheit und somit für die Stärke seiner Soldaten zu sorgen. Auch hier wird die Psychologie eingesetzt, um bestimmte Ziele zu erreichen: Gehorsam der Soldaten nicht nur durch Drill, sondern durch einen Prozeß echter Persönlichkeitsbildung, der darauf ausgerichtet ist, den militärischen Führer als Wertgestalt anzuerkennen und dieser Anerkennung durch Imitation (Gehorsam) Ausdruck zu verleihen. Die Ideale der Toleranz, Zusammenarbeit und Initiative lassen sich nur verwirklichen unter der Voraussetzung gegenseitiger menschlicher Achtung und wissenschaftlich fundierter Führung.[1]

5.2 Die Abgrenzung der Pädagogischen Psychologie

In den letzten zwei Jahrzehnten, d.h. vor 1942, hat die Pädagogische Psychologie einen großen Aufschwung erfahren. Ihr kommt eine besondere Vermittlerrolle zwischen der Allgemeinen Psychologie und der Erziehung zu, denn sie braucht

1. Schulte, L.: Verteidigung im Frieden, Zur Strategie und Menschenführung moderner Streitkräfte, Frankfurt/M. 1968

erprobte Ergebnisse für ihre theoretische Basis. Als spezialisierter Bereich befaßt sie sich besonders mit Erziehungsproblemen und Unterrichtsformen, der Bewertung von Erziehungsformen und der Diagnose und Beseitigung von Erziehungsschwierigkeiten.

Der Pädagogische Psychologe ist gehalten, die Praxis als Grundlage und wichtigsten Ausgangspunkt für seine Theoremen zu wählen, so daß er fähig wird, theoretische Grundsätze von größter allgemeiner Gültigkeit aufzustellen, die wiederum auf die Praxis unter normalen Umweltbedingungen (also nicht im Labor) angewandt werden können. Dabei muß auf maximale Praktikabilität geachtet werden, wobei die Übertragung von Untersuchungsergebnissen auf eine Situation des täglichen Lebens aufgrund immer anderer Bedingungen nie genau erfolgen kann wie etwa bei kontrollierten und protokollierten Laborsituationen. Vielmehr soll der Student lernen, diese Ergebnisse zwar auf seine Situation oder eine zu diagnostizierende Person abzuwandeln, aber er darf nicht die Charakteristika der Theorie verändern. Er muß also in der Lage sein, den Inhalt einer Theorie zu erfassen und zu interpretieren. Dabei ist es auch wichtig, aufnahmefähig zu bleiben für einen möglichen Wandel der Inhalte der Pädagogischen Psychologie, die sich an der Praxis orientiert und somit - besonders im 20. Jahrhundert - einem außerordentlich raschen Wandel unterworfen ist.

Als Beginn der Pädagogischen Psychologie als eigenständiges Feld läßt sich der Jahrhundertwechsel annehmen mit den Theorien der Psychologen E.L. THORNDIKE, CH. H. JUDD und L.M. TERMAN. Seither hat sich das Gebiet zwar konkretisiert und spezialisiert, aber wegen seiner besonderen Flexibilität bleibt eine Abgrenzung schwierig und unklar.

5.3 Inhalte der Pädagogischen Psychologie

Mit dem vorliegenden Werk von A. GATES war eine umfassende, systematische Darlegung der gesamten Pädagogischen Psychologie nicht beabsichtigt, sondern es wurden nur die Punkte ausgearbeitet, die das Autorenteam als am meisten bedeutungsvoll erachtete.

Da die Pädagogische Psychologie von verschiedenen psychologischen Richtungen beeinflußt wurde, werde ich in der nachfolgenden Tabelle A die Begriffsfelder aufführen, die für das Feld der Pädagogischen Psychologie von Bedeutung sind. Dabei nimmt der Bereich der Lernpsychologie insofern einen besonderen Platz ein, als er Aussagen liefert zu dem Begriffskatalog, wie ich ihn bereits in Tabelle B auf Seite 75 verwendet habe.

Tabelle A

Pädagogische Psychologie

Bezüglich auf die pädagogische Psychologie aus folgenden Bereichen:	Aussagen, die für die Pädagogische Psychologie von Bedeutung sind:
Entwicklungspsychologie	Die geistige, körperliche, emotionale Entwicklung von der Geburt bis zur Reife, einschließlich einiger pränataler Verhaltensweisen. Unterscheidung zwischen angeborenem und anerzogenem Verhalten. Zusammenhang von geistigen, emotionalen, motorischen und sozialen Aspekten, jedoch keine enge Beziehung zwischen der Entwicklung der Motorik und des Geistes. Hinweise auf mögliche Fehlentwicklungen durch punktuell falsches Eingreifen seitens der Erzieher. Dabei ist auch die Einstellung des Erziehers von großer Bedeutung (Annahme, Ablehnung).[1]
	Enge Beziehungen zwischen der jeweiligen Entwicklungsstufe und der Lernfähigkeit.
Lernpsychologie	Positive Hervorhebung demokratischer Erziehungspraktiken. Behebung leichter Verhaltensstörungen durch gezieltes Eingreifen der Erzieher. Auswahl des Lernangebots in qualitativer und quantitativer Hinsicht, bezogen auf die Entwicklungsstufe des Schülers. Lernen als Verbindung zwischen Schülerpersönlichkeit und Umwelteinflüssen. Ausbreitung einer breiten geistigen Basis unter Vermeidung früher Spezialisierung beim Kind.[2]
Formelle und informelle Tests	Zu Grunde liegt das klar definierte und umrissene Erziehungsziel, nach dem sich Lehrmethoden und Bewertungskriterien richten. Anwendung von standardisierten und lehrereigenen Tests. Möglichkeiten der Messung: Fehleranalyse, Beobachtung von kontrollierten Situationen, Analyse aller Unterlagen eines Schülers, die durch die unterschiedlichsten Medien festgehalten wurden. Größtmögliche Informationsbreite durch einen Validitätstest. Die Entscheidung für eine Methode erfolgt nach Abwägung aller praktischen Gegebenheiten einer Situation. Anwendung von standardisierten Tests zur Intelligenzmessung. Die Messung musischer und handwerklicher Fähigkeiten erfolgt durch spezielle Tests. - Schulreifetest - Die Messung von I.Q. und M.A. dienen als Grundlage zur Differenzierung des Lehrstoffs und der Gruppenzusammensetzung. Prognosetests werden zur Ermittlung von Förderungsbedürfnissen eines Kindes eingesetzt.

Persönlichkeits-psychologie	Die Ausbildung der Persönlichkeit erfolgt im Hinblick darauf, daß der Mensch eines Tages die eigenen Angelegenheiten schützen und bewahren soll, um in angemessener Weise (bezogen auf die Situation der Umwelt) seine individuellen Rechte und sein privates Weiterkommen zu sichern.
Ganzheits-psychologie	Immer wieder klingt dieser Bereich an bei der Entwicklung und Erziehung des Kindes. Forderung: Die Bereitstellung von Möglichkeiten, die einem Kinde Gelegenheit geben, sich entsprechend seiner wachsenden Fähigkeiten und Bedürfnisse zu bestätigen und zu entfalten, um die Grundlage zu einer zufriedenen, positiv eingestellten und weltzugewandten Persönlichkeit zu legen.

Bedeutung für die jordanischen Bildungsziele:

Förderung von aktiver Teilnahme an Gruppenarbeit; Entwicklung von Treue, von Identifikationsmöglichkeiten mit den Interessen einer Gemeinde oder Nation und von Verantwortungsbewußtsein gegenüber der größeren Gesellschaft, deren Mitglied der Mensch ist.[3] Psychologische Förderung von jordanischen Mentalitätseigenschaften[4] zur Identitätsbildung.

1. siehe auch hierzu Richter, H.E.: Eltern, Kind und Neurose, Reinbek 1969
2. vgl. die Ausführungen über die Volksschulausbildung, S. 38 f.
3. s. Gates, A.I.: Educational Psychology, Washington D.C. 1942, S. 160
4. vgl. die Ausführungen über die jordanischen Mentalitätseigenschaften, S. 170

Tabelle B

Lernpsychologie

Lernbegriff	Lernen wird verstanden als Verbindung zwischen der Schülerpersönlichkeit und Umwelteinflüssen. In diesem Sinne ist Lernen eine "... Änderung des Verhaltens durch Erfahrung"[1].
Anlage-Umwelt	Zusammenhang von Erbfaktoren und Umwelt: Die Erbfaktoren setzen einer Förderung durch äußere Einflüsse Grenzen. Besonderes Gewicht gelegt wird auf die Ausbildung von Kritikfähigkeit.[2]
Übung	Durch sporadische Erinnerung an Aufgabenstrukturen und Lernergebnisse wird eine hohe Effektivität bezüglich der geistigen Leistungsfähigkeit erzielt.
Transfer	Die Fähigkeit zum Transfer kann intensiviert werden durch Aufgaben, die praxisbezogene Erfahrungen beinhalten, horizontal zueinander in Beziehung stehen und sequenzmäßig organisiert sein sollen. Es handelt sich also um die Fähigkeit, "... neue Situationen interpretieren zu können, sie mit vergangenen Erfahrungen zu verbinden und geeignete Methoden oder Bedeutungsinhalte, die vorher erlernt waren, anzuwenden"[3].
Motivation	Sie ist optimal, wenn die gestellten Anforderungen Bedürfnisse befriedigen oder für das Individuum wichtige Ziele darstellen.
Verständnis	Erst wenn ein Verhalten zur Lösung eines Problems beigetragen hat, wird es nachträglich erkannt, verstärkt geistig erfaßt und gespeichert.[4] Angestrebt wird eine Generalisierungsfähigkeit, die auf der Identifizierung von allgemeinen Basisbeziehungen beruhen und gültig sind für viele Erfahrungen der gleichen Art.

	vor Vergessen
Vergessen	Abstrakta werden schneller vergessen als Inhalte, die mit Vorstellungen verbunden werden. Ebenso verhält es sich mit unzusammenhängenden Fakten im Unterschied zu inhaltlich zusammenhängendem Material. Ungenutzte Informationen sind der Extinktion preisgegeben.

1. Gates, A.I. (1942), S. V
2. vgl. die Ausführungen zu den jordanischen Bildungsinhalten, S. 46 ff.
3. Gates, A.I. (1942), S. 537
4. Impliziert ist in diesem Zusammenhang die Problemlösung nach dem Modell von Versuch und Irrtum.

5.4 Erörterung von ausgewählten Problembereichen der Pädagogischen Psychologie

Im folgenden werde ich versuchen, einige exemplarische Bereiche der Pädagogischen Psychologie zu umreißen und systematisch darzulegen. Diese Bereiche beziehen sich auf:

5.4.1 Persönlichkeitsanpassung und -entwicklung

"Eine Anpassung bezieht sich auf den Grad der Harmonie zwischen dem Individuum und seiner Umgebung und hängt ab von beider Charakteristika."[1] Um eine allseitig gesunde Persönlichkeit entwickeln zu können, braucht ein Kind die optimale Erfüllung seiner Bedürfnisse bezüglich emotionaler Zuwendung, Nahrung, geeigneter und verständnisvoller Erziehung und Führung, flexibel gehaltener Möglichkeiten zur Entfaltung von Neigungen und Fähigkeiten und dem Training seiner sozialen Beziehungen.[2]

Um die Schule als einen Ort zu gestalten, in dem ganzheitliche Förderung möglich ist, sollte sie eine freundliche, den Schülern positiv zugewandte, hilfreiche und tolerante Atmosphäre bieten mit verständnisvollen und gut ausgebildeten Lehrern. Dies ist notwendig, um einerseits den gesunden Kindern eine weiterhin gesunde Entwicklung zu ermöglichen und für die bereits geschädigten Kinder einen Ausgleich und eine Milderung ihrer Störungen gewährleisten zu können. Beides kann nicht erreicht werden durch eine Überbetonung des Wettkampfes, ungeeignete Lehrpläne, zu weitreichende Einschränkungen und nicht geeignete Führungsstile der Lehrer.

---

1. Gates, A.I. (1942), S. 681
2. vgl. ebenda, S. 717

Um Kinder erfolgreich und angemessen erziehen zu können, benötigen im schulischen Bereich auch Lehrpersonen Möglichkeiten zu individueller Persönlichkeitsanpassung. Als Voraussetzung dazu sollte bereits während des Studiums eine sorgfältige Ausbildung erfolgt sein, die möglichst von psychologischer Beratung und medizinischer Versorgung begleitet war. Auf der Bais einer derartig fundierten beruflichen Vorbereitung läßt sich im Schuldienst eine ständige Verbesserung des Lehrstils und der Lehrbedingungen erreichen, die Lehrer und Schüler einander näherzubringen vermögen.

In einer weiteren Analyse des Lehrberufs läßt sich erkennen, daß sich aus seiner charakteristischen Struktur Möglichkeiten zu einer befriedigenden Tätigkeit ergeben, die aus folgenden Aspekten resultieren:

a) Dem sozial brauchbaren Charakter der Lehrtätigkeit,
b) den damit verbundenen kreativen Erfordernissen,
c) der Anregung weitgestreuter Interessen,
d) dem persönlichen inneren Wachstum mit den Aufgaben,
e) der Kontaktnahme mit Kindern und Jugendlichen,
f) der Verbindungsmöglichkeit von eigenen Interessen mit Gruppeninteressen,
g) der teilweisen Bedürfnisbefriedigung nach Zuneigung, Unabhängigkeit und eigener Wertschätzung.[1]

Die Persönlichkeitsanpassung des Lehrers bezieht sich also auf die Erfüllung individueller Bedürfnisse durch seinen beruflichen Tätigkeitsbereich.

---

1. siehe Gates, A.I. (1942), S. 782 ff.

5.4.2 Psychohygiene

GATES legt den Begriff der Psychohygiene oder der seelischen Gesundheit nicht eindeutig fest, bezieht sich in seinen Ausführungen jedoch auf das Verständnis von psychischer Gesundheit, wie sie FRIEDEMANN treffend formuliert hat: Seelische Gesundheit ist "eine relative Freiheit von Angst, Bedrohung und Haßgefühlen ..., so daß eine positive Einstellung zur eigenen Persönlichkeit, zum Ich, zu den anderen und zu dem Schicksal, das wir zu tragen haben, erreicht wird."[1] Das Gesamtziel der Psychohygiene ist also der psychisch gesunde Mensch und damit auch die gesunde Gemeinschaft.[2]

Die psychische Gesundheit eines jeden Individuums wird von der Befriedigung oder Frustrierung seiner Bedürfnisse bestimmt. Diese sind nicht nur abhängig von seiner unmittelbaren Umwelt (der Familie oder Gruppe), sondern im weiteren Bereich ebenso von der größeren kulturellen und sozialen Ordnung, in der der Mensch lebt. Aus einer Analyse von GATES, die sich auf die amerikanische Kultur bezieht, lassen sich Voraussetzungen für Möglichkeiten zu individueller Bedürfnisbefriedigung und somit zur Erlangung bzw. Erhaltung geistiger und psychischer Gesundheit hervorheben. Diese Faktoren beziehen sich auf:

a) Die stark demokratisch geprägte Tradition,
b) das Fehlen von sittenstrengen Gebräuchen,
c) eine große Anzahl von brauchbaren sozialen Betätigungsfeldern und
d) relative Flexibilität von Klassenzusammenstellungen in der Schule.[3]

1. Friedemann, A. (1946), in: Kittler, U. (1978), S.247
2. vgl. Kittler, U. (1978), S. 246
3. vgl. Gates, A.I. (1942), S. 784; bezogen auf die amerikanische Kultur.

Als persönliche Voraussetzung für jeden Lehrer gilt weiterhin, daß er seine eigene Persönlichkeit akzeptiert, sein Leben und seine Tätigkeiten gemäß den ihm zur Verfügung stehenden Möglichkeiten aktiv gestaltet und die sich evtl. ergebenden Frustrierungen auszugleichen vermag durch zufriedenstellende Tätigkeit. Das Bewahren psychischen Gleichgewichts ist für den Lehrer insofern von Bedeutung, als er immer wieder fehlangepaßten und somit gestörten Kindern helfen muß, ihre Frustrationen auszugleichen. In gewissem Sinne ist der Lehrer also therapeutisch tätig und kann die daraus für ihn resultierenden Belastungen nur tragen, wenn er selbst psychisch gesund bleibt.

Die Merkmale psychischer Gesundheit treten besonders klar zutage in Konfliktsituationen, in denen gesunde Stabilität zwar erforderlich ist, jedoch oft durch die Brisanz der Situation ins Wanken gerät. GATES betont nur eine Seite von Lehrer-Schüler Beziehungen, wenn er die Abhängigkeit der Schüler von den Einstellungen und Handlungen ihrer Erzieher betont. Diese Beziehungen gestalten sich jedoch wechselseitig, denn der Lehrer ist ebenso von den Haltungen und Taten seiner Schüler abhängig. Er hat aber die Möglichkeit, durch gezielte Maßnahmen seine Schüler dahingehend zu beeinflussen, daß eine Änderung von Einstellungen möglich wird durch Veränderungen der Umgebung oder direkte Konfliktlösung, durch die beide Partner - Lehrer und Schüler - ihr seelisches Gleichgewicht und ihre psychische Zufriedenheit behalten, ohne daß ein Partner benachteiligt wäre. Ein ausführliches Trainingsprogramm, das diese Grundgedanken mit empirisch ermittelten Schulsituationen verbindet, legt. TH. GORDON vor.[1]

---

1. Gordon, Th.: Lehrer-Schüler-Konferenz, Wie man Konflikte in der Schule löst, Reinbek 1981

5.4.3 Fehlanpassungen, bzw. Verhaltensstörungen

Da alle Individuen organische oder persönliche Bedürfnisse haben, die sie zu befriedigen trachten, ziehen Behinderungen dieser Bedürfnisbefriedigungen unweigerlich Probleme nach sich. Diese Behinderungen können aus den verschiedensten Bedingungen heraus entstehen:

a) Als Resultate der physikalischen Bedingungen ihrer Umgebung,
b) als Ergebnis der sozialen oder gesellschaftlichen Faktoren,
c) als Resultat von wirtschaftlichen Faktoren,
d) aufgrund persönlicher Grenzen oder Defekte,
e) als Konsequenz unvereinbarer Zielvorstellungen und/oder
f) als Konsequenz persönlicher Moralbegriffe.[1]

Diese Behinderungen erzeugen im Menschen Frustrationen, die an sich noch nicht schädlich sind, sondern im Gegenteil zur Entfaltung einer differenzierten Persönlichkeit beitragen können. Erst die Intensität und Dauer der Frustrationen, die evtl. aus der Nichtbefriedigung von mehreren Bedürfnissen entstehen, wird problematisch. Hinzu kommt noch die Kenntnisnahme des Individuums: Je genauer es seine Schwierigkeiten und die Unmöglichkeit der Behebung versteht, desto schwerwiegender empfindet es sie.

Frustrationsmöglichkeiten können aus den unterschiedlichsten Bereichen resultieren. Um noch einmal auf die Analyse der amerikanischen Gesellschaft (GATES) zurückzukommen,[2] lassen sich folgende Aspekte aufzeigen, die dem Individuum in seiner Entwicklung psychischer Ausgeglichenheit Schwierigkeiten bereiten können:

1. s. Gates, A.I. (1942), S. 682
2. Seite 122

a) Die Prinzipien von Wettbewerb und Erfolg stehen im Gegensatz zu Liebe und Menschlichkeit;
b) die Weckung von Bedürfnissen steht im Gegensatz zu den Frustrationen, die durch eine eventuelle Unmöglichkeit dieser Befriedigung entstehen;
c) die angebliche Freiheit steht im Gegensatz zu den tatsächlich vorhandenen Grenzen;
d) die puritanisch geprägte Einstellung zur Sexualität vermag einen Gegensatz zur Stärke des persönlichen Sexualtriebs zu bilden;
e) das theoretische Prinzip der sozialen Gleichheit steht im Gegensatz zur Praxis der Diskrimination.[1]

Doch nicht nur gesellschaftliche Rahmenbedingungen bieten Konfliktstoff, sondern auch der erwählte Beruf eines Menschen vermag eine weitere Quelle für mögliche Probleme darzustellen. Für das Beispiel des Lehrberufs gilt, daß auch dieser negativistische Seiten beinhaltet. Möglichkeiten, die Frustrierungen entstehen lassen können, liegen einerseits in administrativen Beschränkungen, die sich erkennen lassen durch autokratische Verwaltung und Beaufsichtigung, unangemessen niedrige Gehälter bei gleichzeitiger Einschränkung außerdienstlicher Betätigungen und einem starken Druck, der durch das geforderte Arbeitspensum erzeugt wird.[2] Andererseits erwachsen durch den Umgang mit verhaltensgestörten Schülern Frustrationen im psychischen Bereich durch die Auseinandersetzung des Lehrers mit dem betreffenden Kind während einer gewissen therapeutischen Behandlung.

Die Einflüsse, die ein Kind zu einer Fehlanpassung führen oder Störungen in der psychischen Entwicklung veranlassen, resultieren meist aus der Umwelt des Kindes und -

1. vgl. Gates, A.I. (1942), S. 784
2. vgl. ebenda, S. 782 f.

zu einem geringeren Prozentsatz - aus einer nicht normalen genetischen Struktur. Ein Kind weist mit ziemlicher Sicherheit Störungen auf, wenn es aus einer Familie kommt, die folgende Praktiken anwendet:

a) Verwöhnung im Sinne von overprotection,
b) Bevorzugung eines Geschwisterkindes oder gar Verstoßung,
c) Diskriminierung,
d) übermoralische oder
e) unmoralische Erziehung.[1]

Es nimmt ebenfalls Schaden in seiner Entwicklung, wenn es aus einer unterprivilegierten Familie kommt, seine Eltern in Scheidung leben bzw. bereits geschieden sind.[2]

Hat ein Lehrer mit einem gestörten Kind zu tun, so muß er in seiner Analyse also sowohl die genetische Erbmasse als auch die Art der Umgebung und den Charakter der gegenwärtigen Situation des Kindes berücksichtigen.[3] In solchen Analysen spielt die Beobachtung in täglichen Situationen ebenso eine große Rolle wie Elterninformation und Einzelgespräche mit dem Schüler. Die Anfertigung einer Fallstudie erscheint als Zusammenfassung aller Methoden am ehesten geeignet, die Fehlanpassung eines Kindes zu diagnostizieren.

Die ohnehin beschränkten therapeutischen Behandlungsmöglichkeiten durch den Lehrer können nur dann eine Hilfe für den Schüler darstellen, wenn sich eine positive Zusammenarbeit mit den Eltern realisieren läßt. Bei Eltern, die ihr Kind ablehnen oder ihre Einstellung zum Kind nicht verändern, besteht kaum eine Aussicht auf Behebung der kindlichen Auffälligkeiten bzw. Störungen.

1. Adler, A. formulierte in seiner Lehre bereits ähnliches.
2. s. Gates, A.I. (1942), S. 717
3. s. ebenda, S. 718

6. "Studien zum autoritären Charakter", (TH.W. ADORNO)

6.1 Einleitung

In den 40er Jahren führten T.W. ADORNO, MAX HORKHEIMER, ELSE FRENKEL-BRUNSWICK, D.J. LEVINSON und R.N. SANFORD eine empirische Untersuchung über die charakterstrukturellen Bedingungen faschistischer, antidemokratischer Einstellungen bei Bürgern der breiten Mittelschicht Amerikas durch.

Im Laufe dieser Untersuchung entwickelte sich immer mehr die Tendenz, den Antisemitismus nur als einen Aspekt von Vorurteilen gegen Minderheiten zu analysieren und gipfelte schließlich darin, "... die Beziehungen minoritätenfeindlicher Vorurteile zu umfassenderen ideologischen und charakterologischen Konfigurationen zu untersuchen."[1]

Während der Untersuchung konnte man nicht hoffen, auf öffentliche Bekenntnisse zu Faschismus und Antisemitismus als politische Äußerung zu treffen, denn die Welt stand zu dieser Zeit noch unter dem Eindruck des gerade besiegten HITLER-Regimes in Deutschland. Man mußte vielmehr durch eine besonders geschickte Fragestellung in verborgenere Schichten des Individuums vordringen und eventuell vorhandene Bereitschaft für antidemokratische Propaganda aufdecken. Hierbei galt die Hypothese, daß diese Anfälligkeit weniger durch politische, wirtschaftliche oder soziale Umweltfaktoren in entscheidendem Maße verstärkt werden könne, sondern daß individuelle psychische Bedürfnisse maßgebend seien.

---

1. Adorno, Th.W.: Studien zum autoritären Charakter, in: (derselbe), The Authoritarian Personality; dt. Übersetzung vom Institut für Sozialforschung an der J.W. von Goethe Universität, Frankfurt/Main 1973, S. 105

Gerade im Faschismus als antidemokratischer Strömung erblicken ADORNO, HORKHEIMER, FRENKEL-BRUNSWICK, LEVINSON und SANFORD eine besonders gravierende Bedrohung der "... traditionellen Werte und Institutionen ..."[1], die dann am besten bekämpft werden kann, wenn seine psychologischen Gegebenheiten erarbeitet und damit bekanntgemacht werden.

6.2 Aufdeckung antidemokratischer Strukturen im Individuum

Die besondere Schwierigkeit einer solchen Untersuchung liegt darin, daß die Personen, die eine extrem starke Anfälligkeit für faschistische Propaganda aufweisen, zwar viele gemeinsame Charakteristika zeigen; diejenigen aber, die den Faschismus ablehnen, sich doch noch viel deutlicher unterscheiden lassen. Außerdem können nicht nur die Meinungen und Wertvorstellungen gemessen werden, die eine Person freimütig äußert und die somit "... an der Oberfläche ..."[2] liegen, sondern fast noch wichtiger ist das, was jemand wirklich denkt. Mag er dies auch aus den verschiedensten Gründen nicht preisgeben wollen oder sogar sich selbst gegenüber nicht eingestehen.

Zu diesen tiefergelegenen Schichten der Persönlichkeit mußte das Forscherteam sich Zugang verschaffen, und deshalb war es nötig, für diese Untersuchung spezielle Techniken zu entwickeln, auf die ich hier jedoch nicht näher eingehen möchte. Deshalb beschränke ich mich auf die inhaltliche Darstellung der Untersuchung und ihrer Ergebnisse.

1. Adorno, Th.W. (1973), S. 1
2. ebenda, S. 4

Ausgegangen wurde von folgender Fragestellung:

1.) Wie sieht das potentiell faschistische Individuum aus?
2.) Wie kommt antidemokratisches Denken zustande?
3.) Welche Kräfte strukturieren das Denken eines solchen Individuums?
4.) Wie hoch ist die Verbreitung dieser Individuen in der (amerikanischen) Gesellschaft?
5.) Welches sind ihre Determinanten?
6.) Wie ist der Gang ihrer Entwicklung?[1]

Beim Begriff des potentiell antidemokratischen Individuums[2] wird unterschieden zwischen den menschlichen Bedürfnissen und der Ideologie an sich, die beide getrennt voneinander untersucht wurden.

Anhand der Resultate läßt sich zwar sagen, warum bei bestimmten Personen antisemitisches Gedankengut zum Tragen kommt, nicht jedoch, unter welchen Umständen überhaupt antisemitische Vorstellungen in einer Gesellschaft entstehen können.

Mit der Erforschung der psychischen Gegebenheiten für antidemokratische Beeinflußbarkeit ist die Analyse der Faktoren von großer praktischer Bedeutung, die zu einer Handlung führen können. Dabei wird von einer "... Gesamtideologie eines Individuums ..."[3] ausgegangen, das in einer einzigen Struktur, einer Einheit gesehen wird, da "... ihre Bestandteile in psychologisch sinnvoller Weise miteinander verbunden sind"[4].

---

1. vgl. Adorno, Th.W. (1973), S. 2
2. vgl. hierzu ebenda, S. 2 ff.
3. ebenda, S. 6
4. ebenda, S. 6

Dem Verständnis einer solchen Struktur geht eine Analyse des Gesamtcharakters voraus, der wiederum als Verbund von Kräften das physische und verbale Verhalten bestimmt. Dabei liegt der Charakter "... hinter dem Verhalten und im Individuum"[1]. Ganz eindeutig wird der Charakter als reagierend auf seine Umwelt, veränderbar und manipulierbar durch seine Umwelt gesehen. Dabei bleibt der Charakter nicht bloßes Objekt, sondern es lassen sich für das jeweilige Individuum nur ganz bestimmte Charakterstrukturen verändern und manipulieren, die die Bereitschaft zu einem Verhalten bestimmen. Beides, sowohl Verfestigung als auch Flexibilität, gehören zur Charakterstruktur eines jeden Menschen, und man kann Variable entdecken, die in der Bevölkerung verbreitet sind und in gesetzmäßigen Beziehungen zueinander stehen.

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit den Bedingungen, die das eine oder andere Extrem begünstigen, aber nicht mit der Produktion von antisemitischer Propaganda in der Gesellschaft, die von ökonomischen Interessengemeinschaften abhängig ist. Da kein Individuum isoliert von seiner Umwelt analysiert werden kann, gelten folgende Umweltgruppierungen, die seine Wertvorstellungen und sein Verhalten hinsichtlich antidemokratischer Interessen beeinflussen können:

1.) Der Aspekt der wirtschaftlichen Interessen im Erwerbsleben (Arbeitnehmer, Partei der Großunternehmer, Gewerkschaft, Berufsgruppen);
2.) die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen, wie im Beruf, in der Freiheit und in der Religion;
3.) die Zugehörigkeit zu einer politischen Partei mit ihrer jeweiligen Ideologie.

1. Adorno, Th.W. (1973), S. 6

Analysiert wurden folgende Schichten im Individuum:

1.) Oberflächenmeinungen, -attitüden und -wertvorstellungen;
2.) ideologische Trends;
3.) die im Unbewußten wirkenden Charakterkräfte;
4.) die Strukturen der dynamisch miteinander verbundenen Faktoren.[1]

Gültig sind die Ergebnisse der Untersuchung für "... Nichtjuden, Weiße, im Lande Geborene und für den amerikanischen Mittelstand ..."[2]

6.3 Kennzeichen des voreingenommenen Charakters

Es stellte sich heraus, daß folgende Variable den Menschen kennzeichnen, der für antidemokratische Propaganda im erhöhten Maße anfällig ist:[3]

6.3.1 Konventionalismus

bedeutet eine starre Bindung an die konventionellen Werte des Mittelstandes. Pauschal gesehen stellte sich heraus, daß der Antisemit die Minderheitsgruppe der Juden in Amerika ablehnt, weil er "... konventionellen Werten besonders nachdrücklich und starr verhaftet ..."[4] ist und es nicht vertragen kann, wenn er mitansehen muß, wie die von

1. vgl. Adorno, Th.W. (1973), S. 16
2. ebenda, S. 31
3. vgl. ebenda, S. 44
4. ebenda, S. 44

ihm für wichtig erachteten Werte von einer Gruppe aus einem anderen Kulturkreis mit dementsprechend andersgeartetem Wertverständnis nicht beachtet oder übertreten werden. Sein mangelndes Verständnis äußert sich in dem Drang, auf diese Minderheit nicht nur herabzusehen, sondern sie auch noch bestrafen zu wollen. Somit setzt er die von ihm anerkannten konventionellen Werte über alle und alles und ordnet sich ihnen völlig unter.

Eine gesunde Ausnahme bildet die Unterwerfung unter konventionelle Werte als Ausdruck eines voll ausgebildeten Gewissens, da die gleichen Verhaltensnormen den Menschen dazu bewegen würden, sich gegen die im fortgeschrittenen Stadium des Faschismus symptomatisch vorherrschenden Gewalt- und Verbrechensaktionen zu wenden.[1]

Bei mehr unbewußtem Festklammern an konventionellen Normen, das durch den Druck der Kollektivmacht verursacht wird, ist mit verstärkter antidemokratischer Beeinflußbarkeit zu rechnen. Solch ein Mensch folgt in seiner Kritiklosigkeit "... dem Diktat äußerer Mächte ..."[2], ohne sich zu fragen, wohin das führt und ohne sich im entferntesten manipuliert zu glauben.

6.3.2 Autoritäre Unterwürfigkeit

beinhaltet die unkritische Unterwerfung unter idealisierte Autoritäten der Eigengruppe. In diesem Zusammenhang läßt sich ein Autoritarismus nachweisen, der sich dahingehend äußert, daß das Individuum gegenüber der eigenen Gesell-

1. vgl. Adorno, Th.W. (1973), S. 47
2. ebenda, S. 48

schaft eine glorifizierende, unterwürfige und unkritische Haltung einnimmt. Gleichzeitig entwickelt es geradezu eine Strafsucht gegenüber andersartigen Gruppen mit für ihn fremden Wertmaßstäben.

Die Personen, die eine Tendenz zur Unterwerfung unter eine Autorität zeigen, hegen ebenfalls den Wunsch, sich von einem starken Führer leiten zu lassen und weisen eine ausgeprägte Tendenz zur Staatshörigkeit auf. Diese Unterwerfung darf in diesem Sinne nicht als durchdachte, angemessen realistische Achtung vor echter Autorität verstanden werden, sondern ist der Ausdruck "... eines übermäßigen, totalen, emotionellen Bedürfnisses nach Unterwerfung ..."[1]

Als Ursachen gelten einmal die mangelhafte Ausbildung des Gewissens, zum anderen die durch Furcht vor Strafe unterdrückten Regungen wie Feindseligkeit und Rebellion. Dies hat zwei Haltungen zur Folge: Einmal werden der vermeintlichen Autorität gegenüber unangemessen viel "... Ehrfurcht, Gehorsam, Dankbarkeit u.ä. ..."[2] entgegengebracht, zum anderen werden die unterdrückten feindseligen Impulse auf Fremdgruppen, vorzugsweise Minoritäten, projiziert, und diese werden mit negativ belasteten Argumenten versehen.

6.3.3 Autoritäre Aggression

ist eine Tendenz, nach Menschen Ausschau zu halten, die konventionelle Werte mißachten, um sie zu verurteilen, sie ablehnen oder bestrafen zu können. Aus diesen Ursachen her-

---

1. Adorno, Th.W. (1973), S. 49
2. ebenda, S. 50

aus erwächst die autoritäre Aggression, die auch als "... sadistische Komponente des Autoritarismus bezeichnet werden ..."[1] kann, während die emotionale Unterwürfigkeit als masochistisch behaftet gilt. Der Sadismus des Individuums richtet sich gegen diejenigen, die die von ihm glorifizierten Autoritäten nicht akzeptieren; es entsteht ein Drang nach Abweisung, Verurteilung und Bestrafung dieser Leute. Durch diese Haltung kommt sich das Individuum moralisch äußerst hochstehend vor, da es die Reinheit der Werte zu erhalten trachtet. Wir erleben hier ebenfalls eine Verdrängung der durch Autoritätsdruck erzeugten Feindseligkeit auf Fremdgruppen.

Die vorangegangenen drei Punkte berühren das Moralproblem und gehen inhaltlich auf eine besondere Charakterstruktur zurück. Alle drei Variablen werden gekennzeichnet durch eine ungenügende Integration des Über-Ich in das Ich, wobei das Ich nicht seine regulierende Rolle ausführen kann und sozusagen als Fremdkörper die "... erwähnten rigiden, automatischen und unsicheren Aspekte ..."[2] entfaltet. Um gleichsam einen Halt und eine Richtung für seine Persönlichkeit zu finden, folgt das Individuum den Richtlinien von Autoritäten, um sein geschwächtes Ich von außen her zu stärken.

6.3.4 Anti-Intrazeption

bedeutet die Abwehr des Subjektiven, des Phantasievollen, Sensiblen. H.A. MURRAY prägte den Begriff der Intrazeption. Er bedeutet "... Dominanz von Gefühlen, Phantasien, Sehn-

1. Adorno, Th.W. (1973), S. 50
2. ebenda, S. 53

süchten - eine vor allem auf Imaginationen gründende, subjektive Anschauungsweise"[1]. Der extrem Intrazeptive nun lehnt es kategorisch ab, über menschliche Phänomene nachzudenken oder zu sprechen; selbst über die eigene Gefühls- und Vorstellungswelt wagt er keine Überlegungen anzustellen - aus Angst vor den Beobachtungen und Erkenntnissen, die sich bei anderen oder ihm selbst ergeben könnten.

Dieser Gesichtspunkt war von besonderer Wichtigkeit in der nationalsozialistischen Ära und führte zu einer strikten Ablehnung von Psychologie und Psychoanalyse; allerdings blieben Eignungsprüfungen davon unberührt. Die Einstellung führt allgemein rasch zu Überbewertung des Dinglichen, begleitet von einer Entwertung alles Menschlichen. Im Extremfall bedeutet dies die Entwürdigung des Menschen zu einem völlig manipulierbaren Objekt und die Verherrlichung von Objekten, die mit liebenden Emotionen besetzt werden.

6.3.5 Aberglaube und Stereotypie

beinhalten den Glauben an die mystische Bestimmung des eigenen Schicksals, die Disposition, in rigiden Kategorien zu denken. Im allgemeinen gehen Aberglaube und Stereotypie mit niedriger Intelligenz einher, im besonderen sind sie ebenfalls Ausdruck einer Ich-Schwäche. "Stereotypie ist eine Form von Beschränktheit besonders in psychologischen und sozialen Fragen"[2]. In der modernen Leistungsgesellschaft bedienen sich u.U. aber auch intelligente Menschen dieser Art von Erklärungen, entweder weil

1. Adorno, Th.W. (1973), S. 54
2. ebenda, S. 55

sie meinen, daß ihre eigentlichen Überlegungen von ihrer Umwelt nicht zugelassen werden, oder sie sich selbst die wirklichen Argumentationen nicht eingestehen mögen. Da das Ich die tieferen Schichten der Charakterstruktur nicht zu integrieren vermag, werden bestimmte Vorstellungen nicht klar ausgebildet und erscheinen der betreffenden Person unscharf und bizarr.

Durch den Aberglauben entzieht sich das Ich vollständig der eigenen Verantwortung und der Möglichkeit der Selbstbestimmung über das eigene Schicksal. Macht, Verantwortung, Schuld, Schicksal und Glück liegen in äußeren, unbeeinflußbaren und irrationalen Kräften, die nicht mit realen Kausalitäten der modernen Leistungsgesellschaft in Einklang gebracht werden dürfen, da sie dem Menschen tatsächlich einen Teil seiner Selbstbestimmungsmöglichkeiten nehmen.

6.3.6 Machtdenken und "Kraftmeierei"

beziehen sich auf das Denken in Dimensionen wie: Herrschaft, Unterwerfung, stark-schwach, Führer-Gefolgschaft; Identifizierung mit Machtgestalten; Überbetonung der konventionalisierten Attribute des Ich; übertriebene Zurschaustellung von Stärke und Robustheit. Diese übermäßige Zurschaustellung von Robustheit kann nicht nur eine Schwäche des Ich reflektieren, sondern auch als Kompensation von intensiven Triebbedürfnissen vorliegen, "... die von der Gesellschaft geächtet werden"[1].

Kraftmeierei und Machtdenken hängen eng zusammen. Beim letzteren Phänomen ist eine starke Ambivalenz deutlich, denn obgleich das Individuum offensichtlich nach Macht

1. Adorno, Th.W. (1973), S. 56

strebt, scheut es sich, sie zu ergreifen und auszuüben. Einerseits bewundert es Macht bei anderen und beugt sich ihr, andererseits fürchtet es sich davor im Ausdruck von Schwäche. Ohne Bescheidenheit identifizieren sich diese Personen zwar mit den "kleinen Leuten", aber sie hoffen dabei, an der Macht der Masse teilzunehmen, indem sie sich ihr unterwerfen.

Sie teilen alle menschlichen Beziehungen in die Kategorien stark-schwach ein und übertragen dieses System auf Fremdgruppen als Bewertung von höherstehend (Eigengruppe) zu minderwertig (Fremdgruppe). Diese miteinander nicht in Einklang zu bringenden Variablen kommen abwechselnd zum Tragen. Sie galten in der nationalsozialistischen Ideologie als Grundlagen für den Begriff der "Herrenrasse".

6.3.7 Destruktivität und Zynismus

bedeuten eine allgemeine Feindseligkeit und Diffamierung des Menschlichen. Die beiden Begriffe Destruktivität und Zynismus wenden sich von affektbeladenen, moralischen Wertvorstellungen ab und werden durch Rationalisierung vom Ich akzeptierbar, und somit erscheinen sie als gerechtfertigt. Obgleich diesbezügliche Äußerungen aggressiver Natur sind, entbehren sie durch ihre hinreichende Modifizierung für das Individuum jeglicher moralischen Zensur. Diese Personen glauben, durch Generalisierung träfe ihre Aggression niemand Bestimmtes und durch die Überzeugung, jedermann teile eine bestimmte aggressive Ansicht, kommt das Bewußtsein der Verantwortlichkeit und Schädlichkeit für die betreffenden Personen erst gar nicht auf. Diese Art der undifferenzierten Aggression läßt sich besonders leicht manipulieren und für politische Zwecke ausnutzen.

6.3.8 Projektivität

beinhaltet die Disposition, an wüste und gefährliche Vorgänge in der Welt zu glauben; die Projektion unbewußter Triebimpulse auf die Außenwelt.

"Projektion ist ... ein Mittel, Es-Triebe ich-fremd zu halten, und kann als Zeichen der Unzulänglichkeit des Ichs betrachtet werden, seine Funktionen zu erfüllen"[1]. Die Arten der Projektion wurden bereits in den vorausgegangenen Kapiteln ausführlich beschrieben (s. S. 131 ff.).

6.3.9 Sexualität

versteht sich als eine übertriebene Beschäftigung mit sexuellen Vorgängen.[2] Diese Variable wird als "... ich-fremde Sexualität verstanden"[3]. In der Strafsucht von sexuellen Minderheiten äußert sich wiederum eine Identifizierung mit vom Individuum anerkannten Autoritäten, während in sexuellen Phatastereien, die in die Realität versetzt werden, eigene starke, jedoch unbewußte sexuelle Impulse in die Realität projiziert und diese damit verzerrt werden.

In allen Haltungen des Vorurteils bei antidemokratisch besonders beeinflußbaren Individuen zeichnet sich ein psychologischer Konflikt ab, der bestimmt wird durch eine Orientierungsunfähigkeit in einer kalten und unverständlichen Welt. Diese Individuen suchen sich zu behelfen durch den Gebrauch von Stereotypen, während sie auf der

1. Adorno, Th.W. (1973), S. 60
2. vgl. ebenda, S. 45
3. ebenda, S. 61

anderen Seite immer noch anerkannte, demokratische Werte für gültig erachten, die mit tatsächlichen Erfahrungen einhergehen. Es muß davon ausgegangen werden, daß antisemitische Tendenzen nicht so sehr vom Objekt selbst ausgehen, sondern vielmehr "... von den psychischen Bedürfnissen und Neigungen ..."[1] des vorurteilsvollen Individuums.

6.4 Einstellungen gegenüber den Juden als Fremdgruppe

Der Antisemitismus ist nur eine Form des "... funktionalen Charakters des Vorurteils ..."[2], wobei die Gruppe der Juden mehr zufällig in das Schußfeld von vorurteilsvollen Individuen geraten ist, die ihre aggressiven Impulse auf diese Minderheit projizieren. Dabei ist von Bedeutung, daß die Fremdgruppe möglichst wenig greifbar ist und das Individuum die Möglichkeit hat, sich der Verantwortung für eigenes Handeln durch die Distanz zu entziehen. Die Fremdgruppe bleibt hierbei austauschbar.

Auf der anderen Seite jedoch zeigt sich die Gruppe der Juden als besonders geeignet für eine Belastung mit irrationalen Vorurteilen durch besonders prädestinierte Probanden:

1.) Um die eigene Entfremdung in der Gesellschaft auf Juden projektieren zu können, sind diese
   a) fremdartig und unverständlich genug,
   b) durch ihre bloße Existenz, unabhängig von bestimmten Berufen oder Persönlichkeiten, bleiben sie eine Zielscheibe für die mannigfaltigsten Pro-

1. Adorno, Th.W. (1973), S. 110
2. ebenda, S. 110

jektionen, die durch die "Objektivität" der Juden "passen".

Dadurch erhofft sich der Proband Klarheit und Orientierungshilfe in seiner eigenen Desorientierung, aus der Furcht und Unsicherheit stammen.

2.) Die Einstellung des Vorurteils kann aber auch "... wirtschaftlichem Konkurrenzneid entspringen oder dem Wunsch, sich durch Entrechtung einer besitzenden Minderheit zu bereichern"[1].

Diese Hypothese hängt mit den Kategorien Stereotypie, Projektion, Machtphantasien und der Unfähigkeit zur Erfahrung zusammen. Die Phantasiekonstruktionen entstehen bei der Loslösung der Sterotypen von der Realität und münden in völlige Verzerrungen, wenn diese wieder gewaltsam mit der Realität zusammengebracht werden sollen. Dabei gibt es Vorstellungen von "... exzessiver Macht, die dem willkürlich ausgesuchten Feind zugeschrieben wird. Das Mißverhältnis zwischen der relativen sozialen Schwäche des Objekts und seiner angeblich finsteren Allmacht ist an sich selbst Beweis, daß hier projektive Mechanismen wirken"[2].

Außerdem ist die stark voreingenommene Person überzeugt von dem totalen Recht der eigenen Gruppe, der sie angehört. Daraus erklärt sich auch die völlige Intoleranz gegegenüber den Einstellungen und dem Verhalten anderer Gruppen oder Minderheiten. Voreingenommenheit geht mit Stereotypie einher, so daß es der betreffenden Person unmöglich ist, beides durch die Erfahrung zu korrigieren: Selbst hier wird die Möglichkeit zur Realitätshinwendung durch Stereotypie vorgeprägt und somit unmöglich gemacht.

1. Adorno, Th.W. (1973), S. 123
2. ebenda, S. 115

Das antisemitische Ordnungsschema[1] bietet dem Unsicheren und Unwissenden Hilfe bei der Klärung seiner verschwommenen Vorstellungen und dazu durch seine Ideologie eine narzistische, emotionale Befriedigung, die den Wunsch nach kritischer, realitätsgebundener Hinterfragung löscht. Die Idee des Antisemitismus faßt seine Struktur in drei Punkten zusammen:

1.) Die Juden sind ein "Problem" (als Synonym für alle Probleme, die der Antidemokrat selbst hat).[2]
2.) Die Juden sind alle gleich.
3.) Die Juden sind ohne Ausnahme als solche zu erkennen.[3]

6.5 Konflikte des voreingenommenen Charakters

Der Konflikt nun, der sich in einer potentiell antidemokratischen Person abspielt, liegt in der Diskrepanz zwischen Klischee und Erfahrung, die durch die Bindung an das Vorurteil überbrückt wird. "Das Über-Ich wird (dabei) zum Sprecher des Es ..."[4], wobei latente, jedoch unbewußte Schuldgefühle vorhanden sind und ständig unterdrückt werden müssen. Diese radikale Ausschließlichkeit, mit der antisemitische Ideen vertreten werden (müssen)[5], machen den Antisemiten so gefährlich für demokratische Gesellschaften. Dabei wird den Juden selbst die Schuld für die Einstellung der Antisemiten zugeschrieben, etwa nach dem

---

1. vgl. Adorno, Th.W. (1973), S. 124
2. Zusatz von mir.
3. vgl. Adorno, Th.W. (1973), S. 125
4. ebenda, S. 139
5. Zusatz von mir.

Motto: "Wo Rauch ist, muß auch Feuer sein"[1].

Die extrem vorurteilsvolle Einstellung ist Ausdruck einer psychischen Paranoia, wobei der Proband die gleichen totalitären Züge auf die Person der Minderheitengruppe wie auch auf die Staatsform überträgt, die er anstrebt. Durch die Andersartigkeit eines Individuums oder einer Gruppe fühlt sich das Individuum bedroht und steht unter dem Zwang, diese Andersartigkeit bekämpfen zu müssen, und zwar in einer derart übersteigerten Weise, die keine Beziehung mehr zur Sache oder zur Person zeigt. Dabei werden Taten oft erst nachträglich durch Gründe gerechtfertigt.

"Der extreme Antisemit bringt die Überreste seines Gewissens durch die Maßlosigkeit seiner Haltung zum Schweigen. Er muß offenbar sich selbst terrorisieren, noch während er andere terrorisiert."[2] Auch wenn der Vorurteilsvolle einem Mitglied einer Minderheitengruppe die Gelegenheit zur Rechtfertigung gibt, geschieht dies nur zum Schein.[3] Positive Aussagen werden in Beziehung gesetzt zu dem bestehenden Vorurteil und somit entweder nur als Bestätigung dessen gewertet oder als Ausnahme gesehen, die die Regel bestätigt.

Weitere Dichotomien der Denkstruktur von antidemokratisch beeinflußbaren Personen sind: Konventionalität und autoritäre Unterwürfigkeit im Bewußtsein; Gewalttätigkeit, anarchistische Impulse und chaotische Destruktivität im Unbewußtsein. Sozusagen als vermittelnde Impulse treten autoritäre Aggressivität und Rachsucht auf.[4] Dabei muß betont werden, daß alle faschistischen Ideologien sich offi-

1. Adorno, Th.W. (1973), S. 139
2. ebenda, S. 144
3. Man denke hierbei an die Parallelen zu den Gerichtsverhandlungen gegen Juden im Dritten Reich.
4. s. Adorno, Th.W. (1973), S. 205

ziell der demokratischen Grundrechte bedienen, sie aber mit anderen inhumanen Inhalten belegen, wobei als negativ anerkannte Triebe (wie z.B. der Destruktionstrieb) rationalisiert werden. Man darf dabei nicht übersehen, daß sich solche Triebe nicht auslöschen lassen, sondern nur unterdrückt werden können und die Gefahr des stärkeren Hervorbrechens an ungeeigneter Stelle immer gegeben bleibt.

Ein weiteres charakteristisches Merkmal ist der Mangel an Mitleid im SCHOPENHAUERschen Sinn. Die Uneinigkeit des faschistischen Charakters läßt sich am deutlichsten darstellen, indem man die Person als Verbindung verschiedener Instanzen im Ich sieht: Einige ordnen sich der offiziellen Doktrin unter, andere bewahren als Erbe des alten Über-Ich die Individualität dieser Person.

Einerseits gewinnt eine Sache, die mit stereotypen Vorstellungen belegt wird, starr generalisierte, magische Omnipotenz; andererseits holt die Personalisierung die Vorstellungen des Individuums vor der völligen Abstraktheit in eine gewisse Realität zurück - beides schließt sich aus, beides hat mit der Wirklichkeit eines Geschehens nichts zu tun, und somit bleiben beide Phänomene, so unvereinbar sie miteinander sind, Teile eines fast psychotisch zu nennenden Denkens.

6.6 Voreingenommenheit als politisch/gesellschaftliche Erscheinung

Die Beziehung zwischen Antisemitismus und Antidemokratie, die logischerweise eine Konsequenz des ersteren darstellt, liegt in der Beschränkung der Menschenrechte, die in der "... Abschaffung der demokratischen Regierungsform und folglich des legalen Schutzes des Individuums ..."[1] gipfelt. In diesem Sinne erscheint als wichtig, daß politische Information den Leuten nicht vorenthalten wird, sondern durch die Verbreitung mittels der Medien fällt sie im Bewußtsein der Konsumenten in die Bereiche der Freizeit und - wie Filme und Sport - der Unterhaltung. Durch ihre besondere Struktur jedoch erzeugt sie beim Zuschauer Langeweile und somit Gleichgültigkeit, denn die meisten Leute können ihre individuellen Ziele durch politische Tätigkeit nicht in der gewünschten Schnelligkeit verwirklichen, so daß sie den Eindruck haben, Politik könne ihr Schicksal kaum berühren. Somit entsteht ein Mangel an politischer Erfahrung. Aus dieser Unverständlichkeit versucht der Mensch herauszufinden, sich zu orientieren mit Hilfe der Sterotypie und der Personalisierung, wobei unter dem letzteren die Tendenz zu verstehen ist,

> "... objektive und gesellschaftliche und ökonomische Prozesse, politische Programme, innere und äußere Spannungen mittels Personen zu bezeichnen, die mit dem jeweiligen Fall identifiziert werden, anstatt sich selbst der Anstrengung der unpersönlichen geistigen Arbeit zu unterziehen, die die Abstraktheit der gesellschaftlichen Prozesse erfordert."[2]

Die besondere Bedeutung der vorliegenden Untersuchung liegt in der Erkenntnis, daß ein Massenzustrom antidemokratischer Bewegungen nur verhindert werden kann, wenn er-

1. Adorno, Th.W. (1973), S. 172
2. ebenda, S. 190

zieherische Maßnahmen einhergehen mit einer eventuell notwendig gewordenen Änderung des kulturellen Klimas.

Das ideale Klima für antidemokratische Beeinflussung liegt in der Verbindung von technischer Fertigkeit, einer praktischen Lebensbewältigung, die jedoch kaum von intellektueller Umweltanalyse getragen wird. Politisch und wirtschaftlich werden kaum Kenntnisse angeeignet; die Leute identifizieren sich wohlig mit der Welt, wie sie ist und kümmern sich nicht um etwaig notwendige Veränderungen.

Mit dieser Charakterisierung ist die Masse gemeint und nicht etwa Personen, die für Spitzenpositionen geeignet erscheinen. Deshalb wurde der Antisemitismus des Dritten Reiches von alten Sozialdemokraten auch "Sozialismus der Dummköpfe"[1] genannt.

1. vgl. Adorno, Th.W. (1973), S. 181

5. Teil

PSYCHOLOGIE, BILDUNGSZIELE UND DER JORDANISCHE MENSCH

1. Curriculum für Psychologie in jordanischen Hochschulen

1.1 Einführung

Im akademischen Bereich des jordanischen Bildungssystems besteht die Psychologie als selbständiges Fach an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Innerhalb der Lehrerausbildung stellt sie ein obligatorisches Fach dar. Eine Analyse des Stundenanteils ergibt, daß das Fach Psychologie 40% der Pflichtstunden für Studierende der Erziehungswissenschaft an Pädagogischen Hochschulen umfaßt.[1]

	1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester
Psych. der Kindheit	2 Std.	---	---	---
Spielpsych.	---	---	2 Std.	---
Wahlpflicht: a) Begabte u. zurückgebliebene Kinder; b) geistige Gesundheit	---	---	2 Std. oder 2 Std.	---
Psych. des Jugendalters	---	---	---	2 Std.

1. Zum Vergleich: An den Universitäten der BRD (Beispiel Dortmund) beträgt der prozentuale Anteil der Psychologie in der Lehrerausbildung 12,5% als wählbares Fach, das durch andere Disziplinen ersetzt werden kann (Politologie, Soziologie, Philosophie).

	1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester
Psychologie:	2 Std.	---	4 Std.	2 Std.
im Vergleich zur Pädagogik:	2 Std.	5 Std.	5 Std.	8 Std.
Verhältnis:	Psychologie 8 Std. / Pädagogik 20 Std.			

Um den Stellenwert der Psychologie in der Lehrerausbildung Jordaniens analysieren zu können, mußte ich schriftlich fixierte Unterlagen zugrunde legen und konnte mich nicht auf empirische Untersuchungen berufen, da ich während der Arbeit an meiner Dissertation keine Gelegenheit hatte, einen entsprechend langen Zeitraum in Jordanien zu verbringen. Als wichtigsten Ausgangspunkt für meine Überlegungen wählte ich die nachstehenden Hochschul-Curricula als ministerielle Fixierung von Bildungszielen im Bereich der Psychologie, die die Richtung angeben, in der Bildung und Ausbildung von Lehrerstudenten geschehen soll. Letztlich werden diese wiederum durch ihre spätere berufliche Stellung im Bildungssystem die jordanische Gesellschaft beeinflussen und formen.

Die Curricula konnte ich über Herrn Mohammad-Kamal Husseini direkt vom Bildungsministerium (Ministry of Education) in arabischer Sprache beziehen. Die ministerielle Erlaubnis zur Übersetzung in die deutsche Sprache und Veröffentlichung in meiner Dissertation liegt vor (s. Anhang).

1.2 Die deutsche Übersetzung der Curricula

Pädagogische Psychologie

I Ziele

1.) Der Student soll Lernvorgänge und die auf sie wirkenden Faktoren verstehen.

2.) Der Student soll die Aufnahmebereitschaft, deren Motive und ihre Einflüsse auf das Lernen verstehen.

3.) Der Student soll das Feld der Pädagogischen Psychologie kennenlernen.

4.) Der Student soll die Inhalte der Pädagogischen Psychologie abgrenzen (definieren) können.

5.) Der Student soll die Bereiche und den Nutzen der Pädagogischen Psychologie kennenlernen.

6.) Der Student soll das kognitive Lernen verstehen.

7.) Der Student soll die Bedeutung des behavioristischen Lernens verstehen.

8.) Der Student soll die verschiedenen Faktoren kennenlernen, die auf den Lernprozeß wirken.

9.) Der Student soll um das Verständnis des Transfers von Lernergebnissen und der auf sie wirkenden Faktoren wissen.

10.) Der Student soll lernen, Lerninhalte zu vermitteln, Konflikte zu lösen, kreatives Denken und Tüchtigkeit zu fördern.

II Inhalte

1.) Die Pädagogische Psychologie, ihre Felder (Bereiche) und ihr Nutzen für den Lehrer.

2.) Das Verständnis für das menschliche Lernen im Klassenverband oder das menschliche Lernen (individuelle Lernen) und seine Faktoren.

3.) Die Bereitschaft: Die Entwicklung und das Lernen (Lernprozeß) bilden die Bereitschaft,
- die körperliche Reife als Fundament für die Bereitschaft,
- die Unterschiede in den Bereitschaftsarten.
- die Bewertung der Bereitschaft.

4.) Motivation: Definition, Theorien der Grundmotivation,
- wie werden die Lernenden motiviert.

5.) Erklärungen des Lernprozesses
a) die kognitive Erklärung,
b) die behavioristische Erklärung.
c) Hinweise auf folgendes:
- Lernen durch Imitation, durch Übungsübertragung,
- Lernen durch Konditionieren (Verbote, Gebote),
d) Aufmerksamkeit, Begreifen, Erinnerung, Vergessen, Behalten.

6.) Faktoren, die auf den Lernvorgang wirken :
a) Die Natur des Lernenden, seine Intelligenz, seine Aufmerksamkeit, Fähigkeiten, Veranlagungen (Anlagen), Neigungen.
b) Die Natur der Lernmaterie:
Ausmaß, Schwierigkeitsgrad, Aktualitätsgrad, Struktur.

c) Umweltfaktoren:
- die Klassensituation,
- die Umwelt und soziale Situation.

7.) Transfer von Lernergebnissen:
Bedeutung, Arten, Theorien,
- die Theorie der ähnlichen Elemente,
- die Theorie der Generalisierung,
- die Theorie der Begrenzung,
die auf sie wirkenden Faktoren, das Lernen zum Zwecke des Transfers.

8.) Das Lernen der Bedeutungen, das Lernen durch Aufschluß und Forschung, das Lösen von Problemen, das schöpferische Denken, das Lernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, das Erlernen von Werten und Richtungen.

9.) Fertigkeiten als Lernresultate:
a) nachschlagen,
b) Fragen stellen,
c) lesen,
d) abhören,
e) wiederholen.

10.) Das programmierte Lernen:
Seine Bedeutung, seine Vorteile, seine Anwendungsbereiche in Jordanien, das Programmieren von Curricula für Klassen, insbesondere solche, die in Gesamtschulen zusammengefaßt sind.

III Außerschulische Veranstaltungen

a) Filmvorführungen:
Vorführen von erzieherischen Filmen, die Lernvorgänge erklären.

b) Das Lernen einer Unterrichtseinheit mit Hilfe des programmierten Unterrichts.

c) Die Untersuchung der Schülersituation von Sitzenbleibern und der Versuch, die Faktoren zu bestimmen, die zur Behinderung ihres Lernens geführt haben.

Literatur

Arabische Literatur

1.) AHMED ZAKI SALEH: Pädagogische Psychologie, Maktabet AlNahda AlMasrie-Verlag, Kairo

2.) RAMSIA ALGARBI: Lehrtechnologie, Maktabet AlEnglo Masrie-Verlag, Kairo

3.) HASSAN HAFEZ und AZIZ HANNA: Psychologie und Lehren, Maktabet AlEnglo Masrie-Verlag, Kairo

4.) IBRAHIM WAJIH MAHMOUD: Das Lehren, Dar AlKutub-Verlag, Kairo

5.) JABER ABDUL HAMID JABER: Pädagogische Psychologie, Dar AlMareef-Verlag, Kairo

6.) FOUAD ABU HATAB: Pädagogische Psychologie, AlEnglo Masrie-Verlag, Kairo

7.) CLIFFORD MORGAN: Kunst des Lehrens; übersetzt von FOUAD JAMIL, Maktabet AlHaiah-Verlag, Beirut

Englische Literatur

1.) MADSEN, K.B.: Theories of Motivation, Munksgaard, Copenhagen

2.) GATES, A.: Educational Psychology, The Macmillan Company, Washington

3.) SKINNER, C.E.: Educational Psychology, Prentice Hall, New York

4.) HILGARD, E.R.: Theories of learning, Apbelton Crofts, New York

Entwicklungspsychologie

I Ziele

1.) Der Student soll die wichtigsten Entwicklungsstufen des Lebens kennenlernen.

2.) Der Student soll die Inhalte der Entwicklungspsychologie in seiner Arbeit mit den Schülern berücksichtigen.

3.) Der Student soll die Inhalte, die Bereiche und die Aufgaben der Entwicklungspsychologie verstehen.

4.) Der Student soll die wichtigsten Faktoren, die für die Entwicklungsgeschwindigkeit und Entwicklungsrichtung maßgebend sind, verstehen.

5.) Der Student soll die Grundlagen und die Voraussetzungen der Entwicklung kennenlernen.

6.) Der Student soll die Verschiedenheiten in jeder Entwicklungsstufe kennenlernen.

7.) Der Student soll einige individuelle Probleme der Entwicklung und des Wachstums kennenlernen.

8.) Der Student soll üben, wie er sich zu verhalten hat bei der Konfrontation mit Problemen der Entwicklung.

II Inhalte

1.) Die Bedeutung der Entwicklungspsychologie, ihre Bereiche und Aufgaben.

2.) Grundlagen der Entwicklungspsychologie und ihre Anwendungen in der Pädagogik.

3.) Entwicklungsfaktoren Anlage - Umwelt.

4.) Eigenschaften der Entwicklung, ihre äußeren Erscheinungsformen und inneren Gesetzmäßigkeiten; in folgenden Stufen, wobei eine Studie der körperlichen, geistigen, psychischen und soziologischen Entwicklung mit einbezogen sein muß:
a) Vorschulalter,
b) die ersten drei Schuljahre,
c) die mittleren drei Schuljahre,
d) die vorletzten drei Schuljahre,
e) die letzten drei Schuljahre.
Dabei soll auch die pränatale Periode beachtet werden.

5.) Die individuellen Unterschiede, die inneren Gesetzmäßigkeiten und die Individualität in der Klasse.

6.) Studium einiger Entwicklungsprobleme (körperlicher und psychischer Art). Diese sind:
- Überdurchschnittlich schnelle oder unterdurchschnittlich langsame körperliche Entwicklung;
- gesteigerte Unruhe,
- Fingerlutschen und Nägelkauen,
- Schüchternheit,
- Trotz,
- Stottern,
- verminderte Leistungsfähigkeit,
- Abkapselung,

- Lügen,
- Tagträumerei,
- ständiges Tun von Unerlaubtem, Verbotenem,
- Bettnässen,
- Sexualität.

Pädagogische und praktische Realisierung

Die Studenten sollen

a) verschiedene Schulen besuchen und sich über die Probleme der Schüler informieren;

b) Literaturempfehlungen durcharbeiten über Themen, die sich mit Kinderentwicklung beschäftigen
   - Alter und Entwicklungsstufen,
   - Entwicklungsprinzipien,
   - Fähigkeit zur Sozialisation,
   - Vererbung und Entwicklung,
   - Pubertät.

Arabische Literatur

1.) JABER ABDUL HAMID JABER: Pädagogische Psychologie, Dar AlMareef-Verlag, Kairo

2.) HAMED ZAHRAN: Entwicklungspsychologie, Alam AlKutub-Verlag, Kairo

3.) CONGER et al.: Kindheit und Persönlichkeit, übersetzt von AHMED SALAMA et al., AlEnglo-Masrie-Verlag Kairo

4.) MOHAMMED ABDUL HAMID ALHASHEM: Entwicklungsgeschichte der Menschheit aus psychologischer Sicht, Damaskus

5.) EMANUEL MILLER, übersetzt von SAMIRA ABDU: Kinderprobleme, ElAbbasia-Verlag, Damaskus

6.) BANIA ELGARRA: Kindliche Verhaltensprobleme.

Englische Literatur

1.) HURLOCK, E.: Development Psychology, MacGraw Hill, New York

2.) PIKUNAS, J.: Psychology of Human Development, MacGraw Hill, New York

3.) GAGNÉ, R.: Psychological Principles in system development, New York

4.) REDL, F.: When we deal with children, New York

5.) ADORNO, TH.W.: The Authoritarian Personality, Harper and Row, New York.

1.3 Analyse und kritische Stellungnahme

Bei den vorliegenden Psychologie-Curricula handelt es sich um sogenannte teiloffene Curricula, da die Lernziele den Lehrenden nicht definitiv festlegen, sondern ihm die Möglichkeit zu Handlungs-, und Entscheidungsalternativen bieten. Es ist sowohl ein gewisses Maß an Bindung als auch an Freiheit erkennbar.[1] Die Ziele sind operationalisiert im Hinblick auf die Lernkontrolle.[2] Richtziele und Grobziele sind als Soll-Zustand formuliert, womit impliziert ist, daß nur Möglichkeiten erreichbarer Ziele aufgezeigt werden können und man nie sicher ist, daß "... das erstrebte Ziel auch wirklich erreicht ..."[3] werden kann.

Die Curricula berücksichtigen inhaltlich drei Gesichtspunkte: Die Sache (der psychologische Bereich, der Lehrgegenstand), das Individuum und die Umwelt des Einzelnen. Alle drei Bereiche bedürfen zuerst eines gründlichen Studiums, bevor sie in Beziehung zueinander gesetzt werden und diese Beziehungen wiederum theoretisch geklärt und praktisch erfahren werden können.

Sie gliedern sich in zwei psychologische Bereiche, die durch die englischsprachige Literatur in differenzierender Weise abgedeckt sind: Die Pädagogische Psychologie und die Entwicklungspsychologie. Beide Bereiche sind jeweils noch einmal unterteilt in Ziele und Inhalte.

Umfassend gesehen handelt es sich bei allen Lernzielen um pragmatische Lernziele, die verschiedene Bereiche der

1. vgl. Kittler, U.: Problemorientierter Psychologieunterricht, Versuch einer Synkrise des Unterrichtsfaches Psychologie in der Sekundarstufe II, Diss.1978, S.349
2. vgl. Möller, Chr.: Technik der Lernplanung, Weinheim 1969
3. Kittler, U. (1978), S. 376

Psychologie ansprechen. Sie sind einerseits konkret formuliert, so daß der Student weiß, was von ihm erwartet wird und welche Lernergebnisse er zu erbringen hat. Andererseits bieten sie jedoch dem Lernenden so viel Spielraum, daß er sich selbst entscheiden kann, auf welchem Wege er das Lernziel erreichen möchte. So soll der Student einerseits über die theoretischen Grundlagen des psychologischen Bereiches Bescheid wissen (Ziele 3-5 der Pädagogischen Psychologie und Ziel 3 der Entwicklungspsychologie), aber andererseits auch diese Kenntnisse in die Praxis umsetzen und anwenden können (Ziel 10 der Pädagogischen Psychologie und Ziele 2 und 8 der Entwicklungspsychologie). Diese Verbindung von Theorie und Praxis mit detaillierten und konkreten Anweisungen ist besonders positiv für den angehenden Lehrer.

Die Lernziele und -inhalte der Pädagogischen Psychologie und der Entwicklungspsychologie sprechen den pragmatischen und kognitiven Bereich an. Eine zusätzliche Betonung des rationalen Lernens stellt Punkt 10 der Inhalte der Pädagogischen Psychologie dar (das Programmierte Lernen). Der Student soll zwar sein Wissen rational erweitern und seine pragmatischen Fähigkeiten steigern und somit überprüfbar und meßbar gestalten, jedoch soll er auch den affektiven Bereich gestalten durch rationale Analyse (Inhalte der Päd. Psychologie, Punkt 8: Das Erlernen von Werten und Richtungen).

Aus den Zielen der Pädagogischen Psychologie geht hervor, daß sich der Student mehr mit dem kognitiven und behavioristischen Lernen (Punkte 6 und 7) beschäftigen soll, während das kreative Lernen und eine Erziehung hierzu nur in einem Punkt erwähnt wird (Punkt 10). Dieser Bereich wird auch nicht von Literaturangaben gestützt, die solch einem umfangreichen Gebiet gerecht würde.

Obgleich ausdrücklich auf die Fähigkeit zur Konfliktlösung hingewiesen wird (Punkt 10), ist dieser Punkt meiner Ansicht nach ebenfalls nicht genügend mit Literaturangaben belegt worden.

Die Inhalte der Pädagogischen Psychologie beziehen sich z.T. auf Lerntheorien, deren Katalog folgende Inhalte hat:

Begreifen
Erinnerung
Vergessen.[1]

Weiterhin werden die Begriffe der Bereitschaft, der Motivation, des Transfers und die Erklärungen des Lernprozesses aus unterschiedlichen Sichtweisen eingehend aufgeführt und durch Literaturangaben unterstützt. Die Lernpsychologie, wie sie sich in der englischsprachigen Literatur darstellt, wird relativ abstrakt und global dargestellt und nicht derartig detailliert und mit empirischen Beispielen belegt wie z.B. bei TAUSCH.[2]

Der Bedeutung des Programmierten Lernens (Punkt 10) für die Arbeit im Unterricht wird Rechnung getragen, da aus diesem Bereich entscheidende Impulse für eine klare und eindeutige Beschreibung und Ordnung von Lernzielen gegeben werden. Auch hierzu fehlen Primärliteraturangaben.

Entgegen unserer Gepflogenheit können die arabischen und englischen Literaturangaben sämtlich nur ohne Erscheinungsdaten vorgelegt werden. Die Angaben der arabischen Literatur beziehen sich in der Hauptsache auf die Person des Lehrers und den Vorgang des Unterrichtens, deren Bereiche in der englischsprachigen Literatur nicht so sehr in den Mittelpunkt gestellt werden.

1. vgl. Curricula, Inhalte der Pädagogischen Psychologie, Punkt 10
2. vgl. Tausch, R./Tausch, A.: Erziehungspsychologie, Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterrichtung, [illegible], 197[illegible], S. [illegible]

Die Ziele und Inhalte der Entwicklungspsychologie stellen ebenfalls pragmatische Lernziele dar, die die Praxis mit einbeziehen (Ziele, Punkt 8). Die Inhalte beziehen sich auf den gesamten Bereich der Entwicklungspsychologie. Mit dem Hinweis auf ein Studium der pränatalen Periode erweisen sich die Curricula als besonders fortschrittlich.[1]

Ein weiteres besonderes Positivum stellt der Punkt 6 dar, der auf einige Entwicklungsprobleme hinweist, die der Lehrer durch Beobachtung diagnostizieren kann und die Hinweise geben auf bestimmte zu Grunde liegende Entwicklungsstörungen.

Der letzte Teil der Curricula (Pädagogische und praktische Realisierung) stellt Anleitungen für Studenten dar,

a) empirische Untersuchungen an Schulen durchzuführen,
b) sich selbst weiterzubilden und Informationen zu sammeln über die aufgeführten Bereiche.

Durch die Ziele und Inhalte der Curricula werden die Studenten vor allem dazu angehalten, sich Faktenwissen anzueignen. Vergleiche, Schlußfolgerungen und die Kenntnisnahme kontroverser Standpunkte bleiben ihnen, bzw. ihren Hochschullehrern, überlassen. Die englisch- und arabischsprachigen Literaturangaben sind bezogen und begrenzt auf implizite praxisbezogene Einsatzmöglichkeiten des Lehrers im Erziehungswesen. Eine Ausnahme hiervon bilden die beiden Werke von K.B. MADSEN (Theories of Motivation) und R. GAGNÉ (Psychological Principles in system development). Das psychologische Wissen der Lehrerstudenten wird also begrenzt auf die Entwicklungs-, Pädagogische- und Lern-

1. Im Vergleich dazu gibt es in der BRD (Beispiel Dortmund) in den Psychologie-Curricula für die Studierenden der Erziehungswissenschaften keine Empfehlung zum Studium der pränatalen Periode; weder als ministerieller Erlaß noch als Literaturempfehlung, wie sie z.B. durch Schraml, W.J. (1972), MacFarlane, A. (1978) und Schenk-Danzinger, L. (1977) herangezogen werden könnten.

psychologie, die zum Bereich der Pädagogischen Psychologie hinzugehören. Die zugrundeliegenden Strukturen werden als Grundwissen vermittelt und in speziellen Bereichen kontinuierlich weiter ausgebaut.

Ein praktisches Unterrichtstraining in Form eines Schulpraktikums findet statt mit kritischer Beratung der Studenten als Einübung des Transfers von theoretischen Kenntnissen auf die Praxis. Jordaniens Lehrerstudenten werden zwar durch die Literatur dazu angehalten, psychologische Theorien kritisch auszuwählen und sie zur Lösung von Praxisproblemen einzusetzen, es liegt jedoch keine Literaturangabe darüber vor, aus welchem Werk sie brauchbare Anhaltspunkte hierzu entnehmen könnten.[1]

Es fehlt weiterhin eine aus den Curricula oder den Literaturangaben ersichtliche Abgrenzung zum Bereich der Sonderpädagogik bei der Konfrontation mit verhaltensgestörten oder behinderten Kindern.

Eine Abgrenzung zur klinischen Psychologie mag durch das Weglassen tiefenpsychologischer Literatur als indirekt gegeben erscheinen, ist meiner Ansicht nach jedoch nicht klar genug herausgestellt.

Im Sinne einer Schlußüberlegung ließe sich ein Lernziel formulieren, das den Curricula hinzugefügt werden könnte:
Der Student soll lernen, "Handlungsentscheidungen zu treffen aufgrund von Wahrscheinlichkeitsannahmen ..."[2], d.h. er soll akzeptieren lernen, daß etwa angestrebte Verhaltensmodifikationen nicht immer, d.h. ohne Ausnahme, ein-

1. vgl. hierzu Gordon, Th. (1981)
2. Kraak, B.: Ausbildung in Psychologie für Nichtpsychologen, Studien zur Pädagogischen Psychologie, Bd. 14, Weinheim 1979, S. 61

treffen müssen oder u.U. verändert, d.h. nicht beabsichtigt, eintreten können. Das Problem der Beurteilung, "... ob ... bestimmte Ziele und Wege als richtig, d.h. als erstrebenswert bzw. als geeignet ..."[1] angesehen werden können, werden dem Lehrerstudenten zwar nicht ganz abgenommen, sondern ihre Beurteilung wird nur in Form eines Endzieles vorgegeben durch die jordanischen Bildungsziele, die sozusagen als Richtungsweiser wirken.

Empirische Untersuchungen darüber, inwieweit die englischsprachige Literatur den jordanischen Lehrern das notwendige Rüstzeug während ihres Studiums vermitteln konnten, bzw. welche Defizite in der Praxis des Schulalltags auftreten, bieten eine Möglichkeit für weitergehende Untersuchungen in der Zukunft.

2. Beziehungen der empfohlenen Literatur der Psychologie-Curricula zum jordanischen Menschen

2.1 Vorbemerkungen

Menschen sind geprägt durch ihre Geschichte, Traditionen, Sitten und Gebräuche, die ihre Denkweise grundlegend bestimmen. Trotz aller Individualität, die den Einzelnen abhebt von anderen, lassen sich innerhalb eines Volkes Gemeinsamkeiten aufzeigen, die man mit dem Begriff "Mentalität" bezeichnet.

Meinen Ausführungen habe ich folgende Definition von Mentalität zugrundegelegt:

1. Lindenlaub, S. in: Kraak, B. (1979), S. 57

> "Mentalität (lat.), Denkungsart; die allgemeine Einstellung eines Menschen zu seiner Lebenswelt, insbesondere die für eine soziale Gruppe (Stand, Berufsschicht) typische. Im Unterschied zur Ideologie bezeichnet M. nicht die Denkformen und Wertbegriffe, durch die eine soziale Schicht sich deutet oder ihre Aktionen rechtfertigt, sondern die Haltung, die sie einnimmt, und bestimmt daher auch die Motivation ihrer Handlungsweisen. ..."[1]

Die Mentalität eines Volkes oder einer Gruppe bietet für den Einzelnen eine Identitätsstruktur, die er für seine Person ergänzen, verringern oder in einzelnen Punkten verändern kann. Von dieser Grundlage aus, die als Ausgangs- und Zielpunkt jordanischer Bildungsbemühungen steht, lassen sich Beziehungen nachweisen zu den Psychologie-Curricula und den Inhalten der englischsprachigen Literatur.

2.2 Sprache und Religion

Obgleich die Araber sämtlicher arabischer Staaten geografisch weit verbreitet sind und unterschiedliche geschichtliche Entwicklungen durchmachten, sind sie verbunden durch zwei Gemeinsamkeiten: Die Sprache und die Religion. Beides prägt die Geisteshaltung so grundlegend, daß ich im folgenden mehr auf die allgemein vorhandenen Gemeinsamkeiten eingehen möchte und die graduellen Unterschiede, die den jordanischen Menschen kennzeichnen, an späterer Stelle (S. 170 ff.) erwähne.

1. Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 1, Wiesbaden 1966, S. 416

Mentalitätseigenschaften werden allgemein durch die jeweilige Sprache, die jemand spricht, begründet. Es ist also nicht gleichgültig, in welchem Sprachraum ein Mensch aufwächst. So stellt MCLUHAN heraus: "Jede Muttersprache lehrt ihre Kinder, die Welt in ihrer ganz einmaligen Weise zu sehen und zu spüren und in ihr zu handeln"[1]. Ebenso erkannte WILHELM VON HUMBOLDT: "Mit der arabischen Sprache wurde die arabische Welt geschaffen" und "Sprache und Leben" sind "unzertrennliche Begriffe"[2].

Die außerordentlich enge Verflochtenheit und wechselseitige Beeinflussung von Sprache und Mentalität bezieht sich auf die Abhängigkeit der menschlichen Denkweise von der Muttersprache. Diese Abhängigkeit wird deutlich, wenn man Veränderungen der Sprache über einen längeren Zeitraum von mehreren Generationen betrachtet: Sprachliche Veränderungen ziehen Veränderungen der Sprechenden nach sich, bzw. durch eine Sprachveränderung wird die bereits vollzogene veränderte Denkweise der Sprechenden sichtbar.

Bei einem Vergleich der Sprachstämme der Erde lassen sich nicht nur deutliche Unterschiede, sondern auch Gemeinsamkeiten aufstellen. So erkannten LANCELOT und ARNAND, die beiden Verfasser der Grammaire générale et raisonnée im Jahre 1660, daß es nur eine Grammatik für alle Sprachen in der Welt gäbe, weil nur eine Logik für alle Menschen gelten könnte. Allerdings gestanden sie den Einzelsprachen in diesem Rahmen die jeweils besondere Eigenart zu. Denselben Standpunkt vertrat auch K.F. BECKER, der die Grundverhältnisse aller Sprachen sowohl auf der logischen als auch auf der phonetischen Seite als dieselben erkannte. Er ging davon aus, daß das ganze Menschengeschlecht eine natürliche Gattung ausmache und die gespro-

1. Fuchs, W.R.: Und Mohammed ist ihr Prophet, München/ Zürich 1975, S. 47
2. ebenda, S. 45

chene Sprache ein organisches Erzeugnis dieser menschlichen Natur sei.[1]

Einen konträren Standpunkt hierzu nahm A. MARTY ein, der 1908 die These veröffentlichte, "die Sprachbildung erfolge unbewußt und unbeabsichtigt, ... nicht unwillkürlich und wahllos, wohl aber unsystematisch und planlos".[2] Für ihn bestand somit kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Sprache und Denken, da er die Sprache als nicht wesenseins mit dem Denken erkannte. MARTY unterschied streng zwischen Denken und Auffassen. Dies machte es ihm möglich zuzugeben, daß das Denken aller Völker in ihren verschiedenen Sprachen unter Umständen gewaltige Unterschiede aufweisen kann. Er glaubte ebenfalls, daß "die Summe der Bedeutungen unserer Namen und Aussagen..."[3] wirklich die Weltanschauung des jeweiligen Volkes repräsentiere.

W. WUNDT knüpfte an den Standpunkt A. MARTYs an, wenngleich auch unter differenzierteren Aspekten. Er glaubte an die Verbindung der inneren und äußeren Sprachformen. Er verstand unter der inneren Sprachform die psychischen Motive, die die äußere Sprachform bewirken. Obgleich er einerseits erkannte, daß jede Sprache Ausdruck einer bestimmten geistigen Organisation des Menschen ist, bestand auch für ihn kein strenger und verläßlicher Parallelismus zwischen Sprache und Denken.[4]

Beide Standpunkte haben sich in der modernen Sprachwissenschaft als unzureichend erwiesen. Sprache gilt heute als menschliches Verständigungsmittel und somit als Ausdruck des Denkens. In der unterschiedlichen Satzgestal-

---

1. Otto, E.: Stand und Aufgabe der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin 1965, 2. Aufl., S. 1 f.
2. Otto, E. (1965), S. 3
3. ebenda, S. 79
4. ebenda, S. 79

tung handelt es sich "... weniger um die sprachliche Ausformung als um den Grad der Ausgliederung von Gedanken..."[1]

WILHELM VON HUMBOLDT ist als der erste Sprachforscher anzusehen, der das Verhältnis von Sprache und Geistigkeit einer Sprachgemeinschaft ernsthaft diskutiert. Er erkennt die Sprache als äußerlichen Ausdruck der Denkweise von Völkern. "... Ihre Sprache ist ihr Geist und ihr Geist ihre Sprache."[2] Dabei sei das Verhältnis der inneren zur äußeren Sprachform keineswegs so zu denken, daß jeder inneren Eigenschaft eine äußere Eigenschaft der Wortbildung und Satzfügung gegenübergestellt werden könne.

Wichtige Ansätze hinsichtlich des Zusammenhangs von Mentalität und den Erscheinungsformen der Sprache verdanken wir G. v.d. GABELENTZ: "Sprachgewohnheiten sind Denkgewohnheiten: was im Denken eines Volkes nach Ausdruck ringt, das findet seinen Ausdruck in der Sprache."[3] Sogar OTTO sieht das Ziel der Sprachwissenschaft unter diesem Aspekt, wenn er die Sprachwissenschaft als Hinführung "... zum Selbstverständnis des Menschen und der Menschen untereinander..."[4] ansieht. Er erachtet als eine der wichtigsten Aufgaben der Allgemeinen Grammatik die Aufdeckung und Herauslösung von Sprachtypen aus ihrem geistigen Kern.

F.N. FINCK stellt seine Überlegungen auf eine psychologische Basis, wenn er dem Psychischen schlechthin den wesentlichen Einfluß auf den Sprachbau zuschreibt. Er knüpft an die alte Lehre der vier Temperamente an und zentriert den Sprachbau um zwei Spannungspaare:

1. Otto, E. (1965), S. 75
2. ebenda, S. 77
3. ebenda, S. 91
4. ebenda, S. 96

1.) Vorherrschen der Vorstellungen, bzw. Vorherrschen der Gefühle,
2.) geringe, bzw. große Reizbarkeit."[1]

W. DILTHEY, F. BRENTANO und F. KRUEGER lehren, daß Geist und Sprachwandel eine Einheit bilden, wobei sie unter Geist gefühlsbetonten Willen verstehen.[2] Diesen circulus virtuosus betont auch WEISGERBER mit seiner Aussage, daß die Muttersprache geistgeschaffen ist und geistig schaffend wirkt, "... indem sie aus dem Wesen des menschlichen Geistes die gedankliche Welt eines Volkes und des einzelnen ausformt"[3]. WEISGERBER sieht Sprache nicht als Daseinsform bloßer "Reflexe", als Spiegelungen irgendwo anders vorgegebener Strukturen an, sondern immer nur als Vollzug der geistigen Auseinandersetzung gestaltender sprachlicher Kräfte mit dem "Seienden"[4].

Jede menschliche Sprache führt zu einer produktiven Gestaltung menschlich gefaßter Welt im Sinne einer Auseinandersetzung zwischen Innersprachlichem und Außersprachlichem, da sie eine Verbindung der Triebe und der geistigen Akte bewirkt. "Innerhalb des Ganzen menschlicher Sinnes- und Geisteskräfte ist die Sprachkraft dadurch gekennzeichnet, daß durch sie sinnliche Elemente eingesetzt werden können, um eine bestimmte Form geistiger Bewältigung der menschlichen Lebensnotwendigkeiten zu verwirklichen."[5] Sprachgemeinschaften wiederum bilden Grundformen menschlicher Gemeinschaften. Ein undurchbrechbares Grundgesetz der Menschheit ist die Gliederung in Sprachgemein-

1. Otto, E. (1965), S. 77
2. ebenda, S. 154
3. ebenda, S. 107
4. Weisgerber, J.L.: Die sprachliche Gestaltung der Welt, Düsseldorf 1962, 3. Aufl., S. 17
5. Weisgerber, J.L.: Grundformen sprachlicher Weltgestaltung, Köln und Opladen 1963, S. 7

schaften, die durch die jeweilige Sprache ihre Mitglieder zu Gruppen bindet. Die geschichtliche Sprache stellt eine Raum und Zeit überspannende Entfaltungsform dar. Die Sprachkraft einer Menschengruppe stellt die Muttersprache dar, die mit ihrer Sprachgemeinschaft in einer einmaligen und unlösbaren Beziehung steht. Nach WEISGERBER ist die Muttersprache "... als dauerhafter Vollzug sprachlicher Weltgestaltung ..."[1] zu verstehen. Sie ist "... der Prozeß des Wortens der Welt durch ihre Sprachgemeinschaft. WEISGERBER hält diesen muttersprachlichen Prozeß für das wesentlichste Phänomen. Weiterhin vertritt er die Ansicht, daß die Sprachverschiedenheit der einzelnen Sprachgemeinschaften sich auch auf die Sprachinhalte erstreckt, also nicht nur im phonetischen Bereich bleibt. Somit schließt WEISGERBER sich der HUMBOLDTschen Lehre von der Sprache als einer wirkenden Kraft an.

In diesem Sinne gilt nun, daß man für jede einzelne Sprachgemeinschaft gesonderte Sprachuntersuchungen vornehmen muß hinsichtlich ihres Bedeutungsgehaltes, ihres Ursprungs und ihrer Wandlungen, um Rückschlüsse auf die geistige Welt ihrer Träger ziehen zu können. Hierzu meint WEISGERBER:

> "Sprachfähigkeit, Muttersprache, Spracherlernung (mit dem daraus sich ergebenden Sprachbesitz) und Sprachverwendung sind also die vier Kernprobleme, die wir zu prüfen haben und an deren Deutung uns die Zusammenhänge klar werden, die zwischen der Muttersprache und dem Denken und Handeln des einzelnen Menschen wie der Völker bestehen. Mit dieser Vierteilung halten wir auch vier Tatbestände auseinander, die man oft ungenau unter dem einen Ausdruck Sprache zusammenfaßt ..."[2]

1. Weisgerber, H.L. (1963), S. 8
2. Weisgerber, J.L.: Zur Grundlegung der ganzheitlichen Sprachauffassung, Düsseldorf 1964, S. 178

Bereits WILHELM VON HUMBOLDT erkannte, daß jede Sprache inhaltlich ein eigenes Weltbild besitzt, das erkennbar ist am spezifischen Kosmos von Begriffen und den ihnen zugrunde liegenden Denkformen.[1]

Zum besseren Verständnis der arabischen Mentalität ist es nötig, sich mit den Verhaltensweisen der Beduinen aus vorislamischer Zeit zu befassen, da sie die Stammväter der Araber sind. Auch bildet jene Zeit gleichsam die Grundlage für das arabische Selbstverständnis, wobei man ebenso die damaligen Beduinenkultur mit ihrer Poesie in Betracht ziehen muß. Man unterscheidet drei Arten von literarischer Sprache, nämlich: Poesie, Prosa und Koran.[3] Die Sprache des Koran blieb bis heute an Klarheit und Reinheit unübertroffen.

Die enge Verbundenheit zwischen der Volksgruppe und der arabischen Sprache ist auch ersichtlich aus dem arabischen Wort "Arab", das in einer Doppeldeutigkeit sowohl die nomadisierenden Wüstenbewohner als auch das klassische Arabisch bezeichnet, das in der heutigen Zeit nur noch von nomadisierenden Beduinen und den Bewohnern der arabischen Halbinsel gesprochen wird. In vorislamischer Zeit benötigte die Sprachgemeinschaft der Beduinen anfänglich keine Schrift, denn die Poesie und später auch der Koran wurden mündlich weitergegeben. Sprache und Leben waren eins: Handlungen wurden von Sprache vorbereitet und begleitet.

Die arabische Sprache weist bereits das auffälligste Merkmal der arabischen Mentalität auf, denn im dualistischen Sinne ist sie einerseits phantasievolle Poesie, andererseits aber auch "... hochgradig abstraktionsfähig in

1. Weisgerber, J.L. (1964), S. 284
2. vgl. Fuchs, W.R. (1975), S. 10
3. vgl. ebenda, S. 33

ihrer Formulierungskunst"[1]. Ein erstes Erziehungsideal liegt in folgender Aussage: "Arabisch denken, fühlen und handeln heißt vor allem, die heilige Sprache des Koran mit Meisterschaft zu beherrschen."[2]

Die enge Verwobenheit von Sprache und Religion verdeutlicht auch folgendes Zitat:

> "Das Arabisch-Sein war in der arabischen Geschichte recht deutlich eine Frage der Beherrschung der heiligen Sprache des Islam, die als Sprache der Verwaltung, der Wissenschaft und 'Bildung' im weitesten Wortsinne bei allen Völkern anerkannt war, die im arabischen Herrschaftsbereich lagen."[3]

Sprache und Religion sind grundlegend menschheitsgeschichtlich und individuell mentalitätsbildend, daß für die Denkweise des einzelnen Arabers gilt:

> "Mit dem Koran beginnt jede Kindererziehung und er ist die Grundlage jeder Erwachsenenbildung. Die geheiligten Silben ... sind nicht zu trennen von den Kindheitserinnerungen und bilden einen unveräußerlichen Schatz der Seele."[4]

---

1. Fuchs, W.R. (1975), S. 44
2. ebenda, S. 33
3. ebenda, S. 34
4. ebenda, S. 33

2.3 Die Mentalität des Jordaniers

Nimmt man die jordanische Gesellschaft als homogene Gruppe, so läßt sich feststellen, daß die Mentalitätsmerkmale am ausgeprägtesten sind, je niedriger der soziale Status und je ländlicher der Bezirk ist, aus der eine Person stammt. Daraus ersieht man, wie tiefgreifend das soziale Umfeld die Psyche des Einzelnen prägt.

Obgleich der Jordanier in erster Linie Araber im panarabischen Sinne ist und somit weitgehende Gemeinsamkeiten mit allen anderen Arabern aufweist, heben ihn doch einige Identitätsstrukturen von anderen Arabern ab. Jordanien mit seinem hohen Anteil an Palästinensern (über 50%) ist auch geprägt von ihrer Wesensart. Seit 1948 leben zwar immer noch etliche von ihnen in Lagern, viele sind jedoch inzwischen durch ihren Beruf oder verwandtschaftliche Bande (z.B. Heirat) eng mit der jordanischen Bevölkerung verbunden. Man kann sagen, daß die Palästinenser zwar keine anderen Mentalitätseigenschaften aufweisen als die Araber, sie diese Wesensmerkmale jedoch viel ausgeprägter zeigen, da sie als Volksgruppe aufgrund der sie betreffenden politischen Ereignisse (Vertreibung, Diaspora) gezwungen waren (und z.T. noch sind), ihre Ziele unter widrigen Umständen zu verfolgen und durchzusetzen.

Bereits vor 1948 (s. S. 34) zeigten sich die Palästinenser als außerordentlich bildungswillig. Als sie jedoch mit den Ereignissen des Jahres 1948 ihre Ländereien und damit die Grundlage ihrer Existenz und ihres Ansehens verloren, boten die Bildungsmöglichkeiten für sie einen Ausgleich und gewannen somit eine ganz besondere Bedeutung. Die Palästinenser sind in Jordanien die Volksgruppe, die die meisten und höchsten akademischen Grade aufweisen kann.

Arabische Mentalitätseigenschaften begründen sich auf beduinische Verhaltensweisen, die in vor-islamischer Zeit als lebensnotwendig praktiziert werden mußten und sich bis heute erhalten haben, obgleich aufgrund verbesserter Lebensbedingungen der inzwischen Seßhaften die ursprüngliche Notwendigkeit verlorengegangen ist.

Am auffälligsten in der arabischen Mentalität ist ein Dualismus, der in der Einzelperson konfliktreich angelegt ist:

Einerseits stehen die 5 Volksgruppen Jordaniens (Jordanier, Tscherkessen, Armenier, Palästinenser, Beduinen) nationalistisch zur Seite der jordanischen Regierung, andererseits fühlen sie sich aber auch über die staatlichen Grenzen hinweg als Araber im Sinne eines Panarabismus. Jeder Araber ist ein ausgeprägter Individualist, was ihn nicht daran hindert, sich mit den anderen Individualisten seines Volkes eng verbunden zu fühlen.

In den arabischen Ländern kommt der am weitest verbreiteten Religion, dem Islam, eine besonders gesellschaftsprägende und mentalitätsformende Rolle zu. Er kann auf eine lange Tradition zurückblicken (seit dem Jahre 610 nach christlicher Zeitrechnung), in welcher er die ihn charakterisierenden Werte, Vorstellungen und Institutionen durch die Jahrtausende bewahrte. Die damit verbundene tiefe Religiosität und Traditionsverbundenheit der Menschen behinderte nicht ihre Aufgeschlossenheit dem Neuen gegenüber und einer bildungsbedingten, wissenschaftlich-rational geprägten Geisteshaltung. Während sich in ländlichen Gebieten aufgrund niedrigeren Bildungsniveaus eine stärkere Leichtgläubigkeit nachweisen läßt, sind die Bewohner städtischer Regionen viel kritikfähiger.

Die durch das jordanische Bildungssystem anerzogene Rationalität ist gepaart mit starker Emotionalität, die

die Grundlage bietet für einen weiteren Gegensatz, der darin zu suchen ist, daß die Menschen sich durchweg friedliebend zeigen, jedoch unter bestimmten Umständen einen Mut und eine Radikalität aufweisen, die geradezu in Kriegsbereitschaft gipfeln kann.

Bedingt durch den Umgang eines Individuums mit Individualisten zeigt jede Person sich flexibel im Denken und Handeln, was jedoch nicht hinderlich ist für einen außerordentlichen Eigensinn, wenn es darum geht, etwa einen bestimmten Standpunkt zu vertreten.

Der Jordanier gilt als fleißig und aktiv, dennoch handelt er gelassen. Auch diese Eigenart basiert auf den Lehren des Koran:

> "Die islamische Gesellschaft ist auf das Handeln gegründet. Der Gläubige darf nicht untätig sein und der Gemeinschaft zur Last fallen, es sei denn, er wäre krank. In der Arbeit wird der Gläubige Gott auf zweifache Weise gefällig. Er unterhält seine Familie und trägt durch seine Arbeit zum Wohl der Gesellschaft bei."[1]

Weitere Eigenschaften sind im Volk zu finden, bleiben jedoch ohne konträres Pendant, wie Hilfsbereitschaft, Gastfreundlichkeit, Großzügigkeit, Redelust und ein Idealismus, der sich für bestimmte Ideen und Werte einzusetzen vermag.

1. Benachenhou Abdelhamid: Goethe und der Islam, in: Kochwasser, F.H./Roemer, H.R. (ed.): Araber und Deutsche, Begegnungen in einem Jahrtausend, Buchreihe deutsch-ausländische Beziehungen des Instituts für Auslandsbeziehungen, Stuttgart/Tübingen 1974, Bd. 11, S. 164

2.4 Weitere arabische Mentalitätseigenschaften

Als erstes ist die Führungsfähigkeit zu nennen, die in den arabischen Völkern häufig anzutreffen ist. "Es gibt kein Volk, dessen Werdegang so stark von Persönlichkeiten beeinflußt wurde wie das der Araber."[1] Dabei handelte ein arabischer Führer eines Beduinenstammes nie als einsamer Diktator, sondern fällte wichtige Entscheidungen nur nach Anhörung sämtlicher Stammesmitglieder, die zu einer bestimmten Sache etwas zu sagen hatten. Sie mußten rhetorische Geschicklichkeit entwickeln, denn es galt, die anderen für bestimmte Pläne oder Meinungen zu gewinnen und sie zu überzeugen. Dieses jahrtausendealte Verhalten wurde bis heute bewahrt. Alle Araber zeigen eine ausgeprägte Redelust, wobei die reale Durchführung von stundenlang eifrig erörterten Planungen nicht unbedingt gegeben sein muß.

Ein weiteres Relikt aus vor-islamischer Zeit ist die nahezu uneingeschränkte Gastfreundschaft. Ursprünglich gewährleistete sie auch dem Fremden ein Überleben in der Wüste, in der die Beduinenstämme weit entfernt voneinander campierten und so der Fremde in seiner evtl. Hilfsbedürftigkeit mit der stets zur Gastfreundschaft gehörenden Bewirtung mit leiblichen Genüssen rechnen konnte. Auch diese Art der Gastfreundschaft hat sich bis heute erhalten, wobei man die Sitte von der inneren Anteilnahme am Gast trennen muß. Positive Charaktereigenschaften oder Sympathie haben mit diesem Verhalten nichts zu tun - manchmal kommen sie jedoch zusammen.

Die Blutrache - in vor-islamischer Zeit üblich - sollte einen Verlust ausgleichen, "... der dem eigenen Stamm als sozialer Einheit zugefügt worden war"[2]. Heute gibt es die-

1. Fuchs, W.R. (1975), S. 27
2. ebenda, S. 62

ses Phänomen kaum noch als tatsächliche Begebenheit. Es ist jedoch unter gegebenen Umständen als Wunschdenken weit verbreitet.

Eine sich auch heute noch immer wieder äußernde Obrigkeitsfeindlichkeit resultiert aus beduinischer Vergangenheit, in der alle einzelnen Stämme noch umherzogen, ohne sich an politische Grenzen zu halten. Andere beduinische Merkmale wie eine Freiheitsliebe, die sich als ausgeprägter Unabhängigkeitsdrang äußert, sind ebenso anzutreffen (und nicht nur bei den Beduinen) wie Merkmale, die das bäuerliche und städtische Denken charakterisieren: "Versorgungsdenken, Gemeinschaftsgeist, Opferbereitschaft."[1]

2.5 Die Beziehungen der jordanischen Mentalitätseigenschaften zu den Psychologie-Curricula

Es stellt sich nun die Frage, aus welchen Gründen die vorgelegten Titel englischsprachiger Literatur Eingang gefunden haben in die jordanischen Psychologie-Curricula. Offensichtlich müssen Beziehungen vorhanden sein zwischen ihren wissenschaftlichen Inhalten und der Mentalität der jordanischen Studenten, die diese Inhalte konzipieren sollen. Welcher Art diese Beziehungen sind, werde ich im folgenden versuchen zu analysieren.

Zunächst einmal kann davon ausgegangen werden, daß die Studenten als bildungswillige Bürger des Landes dem Hauptanliegen der Bildungsziele folgen und sich selbst ausbilden lassen, um als Lehrer eines Tages ihrem Lande zu dienen, indem sie mit ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten jun-

1. Fuchs, W.R. (1975), S. 50

ge Menschen wiederum bilden und erziehen. Dazu benötigen sie selbst erst einmal eine genaue und umfassende Kenntnis über die Bereiche, die sie eines Tages vermitteln wollen. Um Unterricht nicht in traditioneller Weise als reine Wissensvermittlung zu verstehen, sondern ihn im modernen Sinne als schülerzentriertes Projekt durchführen zu können, bedarf es intensiver Kenntnisse aus dem Bereich der Pädagogischen Psychologie, die von einer umfassenden Einführung bis zu speziellen Fragen reichen, wie sie durch REDL anschaulich vorgelegt sind. HILGARD/BOWER, GATES, SKINNER und REDL vermitteln mit ihren Ausführungen diese Grundlage, die durch eine weitergehende Konzeption der Literaturhinweise vervollständigt werden kann.

Die Art des Literaturaufbaus bei GATES und SKINNER kommt der individuellen Arbeitsweise der Studenten entgegen, die somit selbst entscheiden können, welche Teilbereiche der Psychologie sie neben dem Pflichtstudium weiter ausbauen möchten. Besonders GATES richtet sich mit seinen Ausführungen an die Kritikfähigkeit und Flexibilität der Rezipienten, wenn er sie dazu auffordert, "... Forschungsergebnisse zu interpretieren und auf eigene Probleme und zukünftige Situationen ..." (s. S. 112) zu übertragen. Sein Hinweis auf eine fehlende Abgrenzung der Pädagogischen Psychologie mag als Denkanstoß für Diskussionen und eigene Überlegungen verstanden werden, mit denen sich die Ausbildung rationaler Tätigkeit intensivieren läßt. Auf den ersten Blick erscheint eine Ausbildung und Betonung von Rationalität zu Lasten von Emotionalität zu gehen, jedoch vermag auch das Gegenteil einzutreten und rationales Wissen Emotionalität zu verstärken. Besonders im Bereich der Erziehung von Kindern und jungen Menschen ist eine gefühlsmäßige Annahme von grundlegender Bedeutung. So verhilft die Kenntnis über entwicklungspsychologische Tatsachen, über altersgemäßes und fehlgeleitetes Verhalten zum

Verständnis der Phänomene und daher zur inneren Annahme durch den Erzieher.

SKINNER geht über den üblichen Rahmen der Einführung in den Bereich der Pädagogischen Psychologie hinaus, indem er Anleitung für die erwachsenen Lernenden gibt, selbst für sich Lernmethoden zu entwickeln und sich zu befähigen, die eigene Flexibilität fachbezogen auszubauen und in der Praxis sachbezogen einzusetzen; sozusagen als Medium zwischen dem Lehrstoff, eigenem Wissen, der Schülerpersönlichkeit und der Situation.

Dem Gedanken der Traditionsverbundenheit kommt REDL entgegen, wenn er herausstellt, daß nicht "... alle alten Theorien unbrauchbar geworden sind; im Gegenteil: Manche Methoden blieben bis heute wertvoll, nur muß man sie nun differenzierter einsetzen als in früheren Zeiten"(s.S. 55). Diese Aussage impliziert gleichzeitig die Berücksichtigung neuer Methoden, betont jedoch das kritische Prüfen vor jeglicher Auswahl.

Bei soviel Individualität im Volk, wie die Araber sie aufweisen, ist es wichtig zu lernen, wie Gruppenbeziehungen funktionieren und Individuen in der Gruppe bildbar werden. Diesem Anliegen trägt REDL Rechnung mit seinen Ausführungen über "... psychologische Grundlagen von Gruppenzusammensetzungen und -strukturen ..." (s. S. 60 ff.). Gruppenbeziehungen in diesem Sinne sind nur gemeint als Arbeitsgruppen, in denen das Zusammengehörigkeitsgefühl nicht nur durch Reden über die gleichen Dinge gestärkt wird, sondern bestimmte Tätigkeiten als "teamwork" verrichtet werden können.

Diesem Gedanken an einen Gemeinschaftsgeist mag vielleicht auch die Auswahl des Buches über den "Autoritären Charakter" von TH.W. ADORNO entsprungen sein. ADORNO untersucht hierin die Ursachen der Minoritätenfeindlichkeit

und antidemokratischer Tendenzen, die - oberflächlich betrachtet - der arabischen Wesensart widersprechen. Weitere mögliche Gründe für die Auswahl der vorliegenden ADORNO'schen Ausführungen mögen vielleicht darin zu suchen sein, daß

a) sich die Araber durch die geschichtlich einzigartigen, antisemitischen Vorkommnisse im Hitler-Deutschland mitbetroffen fühlen müssen, denn sie gehören (wie die Juden) zur anthropologischen Volksgruppe der Semiten. Beide, Juden wie Araber, bezeichnen ABRAHAM (arab. IBRAHIM) als einen gemeinsamen Stammvater;
b) die jordanische Bevölkerung eine Stärkung ihres Bewußtseins im Hinblick auf ihr "Arabisch-Sein" erfährt, das die Herkunft von einer Völkergruppe für unwichtig erachtet und die gemeinsame Basis von Sprache und Religion im Sinne eines Pan-Arabismus betont;
c) Jordanien mit seinen Minderheitsgruppen (Beduinen, Armenier, Tscherkessen, Griechen, Europäer und Amerikaner) für den Aufbau des eigenen Staates sorgen muß und es sich nicht leisten kann, durch eventuelle Bekämpfung von Minderheiten wertvolles Kräftepotential zu verlieren.

Als Fazit aus diesen drei möglichen Gründen mag gelten, daß eine gezielte Erziehung zu erwünschtem Verhalten ohne genaue Kenntnis der psychologischen Faktoren nicht möglich ist.

An Hand der von ADORNO vorgelegten 9 Kennzeichen des antidemokratisch eingestellten Menschen ist der Leser versucht, die jeweils gegenteiligen Variablen zu realisieren oder sie zumindest als Erziehungsziel ins Auge zu fassen. In der nachstehenden Tabelle werden die ADORNO'schen Kennzeichen den jeweils konträren, erwünschten Variablen entgegengesetzt.

ADORNO's Kategorien	Erwünschte gegenteilige Variablen
Konventionalismus	Betonung der Individualität
Autoritäre Unterwürfigkeit	Ausbildung von Kritikfähigkeit und Selbstbewußtsein
Autoritäre Aggression	Förderung von Toleranz und Verständis dem Andersartigen gegenüber
Anti-Intrazeption	Aktive Lebensgestaltung, die getragen wird von reflektierter Innen-Außen-Schau des Einzelnen. Der Araber weist im allgemeinen eine Mitteilungsfähigkeit von Gefühlen und Vorstellungen auf, deren Einordnung und innere Verarbeitung jedoch psychologische Kenntnisse erfordern. Die bewußt gegensätzliche Einstellung zum Begriff Anti-Intrazeption begünstigt das arabische Ideal, wieder als Beduine besitzlos in der Wüste leben zu können, in der menschliche Tugenden praktiziert werden.
Aberglaube und Stereotypie	Der erwünschte Bildungswille des Einzelnen trägt der Forderung seitens der Regierung Rechnung, sich als verantwortungsbewußter Bürger gemäß seinen geistigen Fähigkeiten auszubilden und somit durch die Verbindung von gründlichen Fachkenntnissen und geschulter Kritikfähigkeit beide ADORNO'schen Variablen entlarven zu können.
Machtdenken und "Kraftmeierei"	Praktizierte Menschlichkeit und Nächstenliebe.

Destruktivität und Zynismus	Durch Konstruktivität und Friedfertigkeit ist die Möglichkeit gegeben zur Stabilisierung der heutigen jordanischen Gesellschaft. Im Bewußtsein des Einzelnen immer noch vorhandene Reste beduinischer Einstellung der Obrigkeitsfeindlichkeit, resultierend aus vor-islamischer Zeit, werden z.T. [illegible] Individuen ve[illegible], wenn Obrigkeitseinrichtungen (z.B. Briefkästen, Telefonzellen, Schulgebäude) gewalttätig [illegible] oder staatliche Regelungen zynisch ab[illegible]. Diese Einstellungen können durch Bewußtmachung im Individuum selbst mit seiner Hilfe bekämpft werden.
Projektivität	Durch die Integration von Es-Trieben im Ich, die durch das Über-Ich kontrolliert werden, wird ein Mensch dazu verantwortungsfähig, seine Funktionen nicht nur zu erfüllen, sondern sie auch gegebenen Umständen variabel anzupassen. - Eine allmähliche Modifizierung von überlebten Verhaltensweisen besitzt eine [illegible] Tradition: "Mohammed und seine Nachfolger beherzigten stets die altarabische Spielregeln, daß Überliefertes niemals gewaltsam zerstört, sondern allenfalls untergeordnet oder allmählich modifiziert werden kann."[1] Dies gilt sowohl für den Einzelnen als auch für die jordanische Gesellschaft.
Sexualität Diese Variable bezieht sich auf die "... Strafsucht sexueller Minderheiten ..." (s.S. 138)	Diese Einstellungsbasis ist übertragbar auf die jordanische Gesellschaft: Sexuelle Minderheiten gibt es nicht, weil es sie nicht geben darf. In dem Bewußtsein, nicht von der Moral abweichen zu dürfen, treten andere sexuelle Verhaltensweisen [illegible] die, die die Gesellschaft für "normal" hält, in der Öffentlichkeit nicht in Erscheinung, d.h. die etwa vorhandenen Bedürfnisse werden vom Einzelnen unterdrückt. Dieses von ADORNO beschriebene Begriffsfeld mag als Denkanstoß zur Veränderung innerhalb der jordanischen Gesellschaft gelten, indem es die Aufforderung impliziert, eigene Moralbegriffe zu hinterfragen und sie auf ihre Toleranz hin zu überprüfen.

1. Fuchs, W.R. (1975), S. 224

Als Schlußgedanke läßt sich herausstellen, daß - bis auf ADORNOs Ausführungen über den autoritären Charakter - die englischsprachige Literatur inhaltlich so ausgewählt wurde, daß der Rezipient, also der Jordanier mit seiner arabischen Mentalität, diese Inhalte bejahen kann, sie ihm als Wissensgrundlage dienen mögen und sie ihm bei der Ausbildung bestimmter Fähigkeiten anschaulich und hilfreich sein können.

3. Beziehungen der jordanischen Psychologie-Curricula zu den [illegible]

3.1 Einleitung

Um diese Beziehungen herausstellen zu können, werde ich im folgenden sowohl die Ziele und Inhalte der Curricula als auch die Inhalte der englischsprachigen Literatur daraufhin untersuchen, inwieweit sie den jordanischen Bildungszielen entsprechen. Die Rezeption dieser Bücher (in Abgrenzung zur arabischen Literatur) durch jordanische Studenten und Hochschullehrer und ihre Stellungnahme dazu böte eine Möglichkeit für weitergehende Untersuchungen in der Zukunft.

Der jordanische Mensch kann insofern als Ausgangspunkt für sämtliche Bildungsbemühungen angesehen werden, als die Prinzipien der jordanischen Bildungsziele - umfassend gesehen - eine Verfeinerung und Zentrierung arabischer Mentalitätseigenschaften darstellen. In der angestrebten Kombination dienen sie dem Staat als Verbindung von Bürgern zur weiteren Entwicklung und Modernisierung, um auch im Bildungsbereich einen international vergleichbaren Standard des 20. Jahrhunderts zu erreichen.

Aus den Beziehungen zwischen den Bildungszielen und den Inhalten der Literatur können gewonnen werden

- sowohl Informationen über Ziel-Probleme, die Auskunft darüber geben, "... welche Auswirkungen von bestimmten als Ziel erwogenen Veränderungen zu erwarten sind"[1];
- als auch Informationen über Weg-Probleme, die Auskunft darüber geben, "... welche Bedingungen bzw. Maßnahmen dazu führen oder beitragen, daß bestimmte als Ziel beschlossene Veränderungen auftreten, und darüber, welche anderen Auswirkungen (Nebenwirkungen) von diesen Maßnahmen bzw. Bedingungen zu erwarten sind"[2].

Einige dieser letztgenannten Informationen lassen sich zwar bei entsprechender Fragestellung aus der vorliegenden Literatur herausfinden, jedoch bleiben sie inhaltlich z.T. unzureichend erschließbar, da die entsprechenden Anweisungen von der persönlichen Kenntnis und Handhabung des Hochschullehrers abhängt und somit erst auf empirischem Wege erfahrbar wird.

3.2 Das Hauptanliegen der Bildungsziele

Der Leitgedanke jordanischer Bildungsziele kreist um den Begriff des guten Bürgers, der nur dann respektvolle Achtung erfährt, wenn er sich nach besten Kräften zu entwickeln und seine Fähigkeiten auf das optimalste zu gestalten (s. S. 47) vermag. Damit werden keine von allen Bürgern zu erreichenden Schulabschlüsse angesprochen, sondern gemeint ist das Individuum, das sein ganz persön-

1. Lindenlaub, S., in: Kraak, B. (1979), S. 48
2. ebenda, S. 48

liches geistiges Potential voll ausschöpfen und ausbilden soll. Es wird der manuell arbeitende Mensch in seinem Beruf ebenso geschätzt wie der Akademiker mit vorwiegend geistiger Tätigkeit. Der würdige und fähige Bürger ist aufgefordert, nicht nur sich selbst gesund zu erhalten an "... Leib, Glaube, Geist und Charakter ..." (s. S. 47), sondern über das physische und psychische Wohlbefinden seine geistigen Fähigkeiten gemäß seiner ganz persönlichen Kapazitäten auszubauen. Mit seinen erworbenen Qualifikationen soll er schließlich zum Wohl und zum Nutzen des Landes Jordanien arbeiten (s. S. 47). Erst dann erweist er sich als würdig, in der jordanischen Gesellschaft zu leben. Diese Haltung ist geprägt vom Islam, der nur die Gläubigen von einer allgemeinen Arbeitspflicht befreit, die krank sind (s. S. 172). Somit erscheint die jordanische Gesellschaft in politischer, sozialer und bildungspolitischer Hinsicht als eine zentrierte Gesellschaft, als von seiten der Regierung die Endziele von Bildungsbemühungen offiziell allgemein so festgelegt wurden, daß es dem Individuum (dem Bürger) selbst überlassen bleibt, auf welchen Wegen er diese Ziele erreicht. Hilfen dazu bieten die Curricula mit ihren konkreten Literaturhinweisen für Studierende, d.h. also eine exemplarische Gruppe von Bürgern.

3.3 Bildung zum Wohle der Nation

Die jordanische Regierung ist bemüht, Jordanien im Vergleich zu hochindustrialisierten Ländern auf deren bereits erreichtes Niveau zu entwickeln und aus ihren Erkenntnissen für die eigenen Bedingungen Nutzen zu ziehen.

Zwar zählt Jordanien zu den Entwicklungsländern, jedoch ist es in der Lage, die eigenen Landsleute gemäß dem internationalen Standard auf vielen Gebieten ausbilden zu lassen. Dies ist auch ein Grund, weshalb Erziehung und Bildung (education) ein so hoher Stellenwert zukommt.

An dieser Stelle sei ein Bildungsziel erwähnt, das die "Verbesserung der Kommunikation mit anderen Staaten arabischer Prägung ..." (s. S. 47) ins Auge faßt. Für den Bereicht der Psychologie mag man diese Aufgeschlossenheit auf Europa und in erster Linie die USA erweitern, denn hinsichtlich einer Verbesserung der eigenen Bildungsmöglichkeiten entsendet die jordanische Regierung immer wieder befähigte Leute dorthin.

Durch den engen Kontakt mit außerarabischen Systemen, deren Einflüsse die Gesandten mit zurück nach Jordanien nehmen, kann nur dann effektiver Nutzen für das eigene Bildungsangebot gezogen werden, wenn die Jordanier in der Lage sind, fremde Wertvorstellungen erst einmal objektiv zu hinterfragen, ohne sie gleich vorurteilsvoll abzulehnen. Dann erst kann der zweite Schritt des Transfer auf die inländischen Bedingungen vorgenommen werden. Dazu benötigt Jordanien die Anstrengungen sämtlicher Mitglieder, auch diejenigen seiner Minderheiten. Dies mag ein Grund für die Auswahl des vorliegenden Buches von TH.W. ADORNO gewesen sein, der sich mit seinen Ausführungen bemüht, die Einstellung der Voreingenommenheit zu entlarven.

Ein weiterer Grund für die Lektüre der ADORNO'schen Untersuchungen mag für die jordanische Staatsführung darin zu suchen sein, daß durch administrative Überlegungen und Erlasse der Staat im Sinne einer Großgruppe motiviert werden soll, einen Nationalismus zu entwickeln, mit dessen Kraft die gesteckten Ziele erreicht werden können.

Aus jordanischer Sichtweise hat Nationalismus eine positive, ja geradezu lebensnotwendige Bedeutung. Immerhin gehört Jordanien zu den Entwicklungsländern, die zwar die eigene Nation bereits integriert und gegen die Umwelt abgegrenzt haben, jedoch als Festigung der neuen Volksgemeinschaft die Hingabe der Bürger an ihre Nation als Bedingung und Prinzip des Fortschritts braucht. Nationalismus gilt somit nicht nur als politische Tugend oder sittliche Pflicht, sondern wird zum Sinn des Lebens erhoben.[1] Somit ist er nicht eingebettet in die Problematik von Gruppenkonflikten,[2] die einen Frustrations-Aggressions-Mechanismus enthalten und auch nicht gemeint als vorurteilsvolle Einstellung in Gestalt von Stereotypen über Minderheiten.[3]

Die psychologische Erklärung des Nationalismus, wie er aus jordanischer Sichtweise verstanden wird, umschließt die "... Möglichkeit und das Bedürfnis des Menschen nach Hingabe an ein Kollektiv"[4]. Als Grundkraft der menschlichen Seele liegt dieser Hingabe das elementare Streben nach geistiger Selbstbehauptung und Selbstrechtfertigung zugrunde. Da der Mensch diese Quelle jedoch nicht allein in sich selbst zu finden vermag, sucht er sie im Dienst an eine Idee oder Gemeinschaft, die seinem Leben Sinn verleiht.[5] Die von ADORNO veröffentlichte Typologie eines solchen Individuums zeigt nur eine Sichtweise des psychologischen Mechanismus. Die Klärung beider Standpunkte ist jedoch notwendig, um die ethische Ambivalenz zu entdecken, die in der psychologischen Wurzel des Nationalismus be-

1. vgl. Lemberg, Eugen: Nationalismus, Hamburg 1967, S.7
2. vgl. z.B. Lewin, K.: Resolving Social Conflicts, New York 1968
3. vgl. Adorno, Th.W.: Studien über den autoritären Charakter, Frankfurt/Main 1973
4. Lemberg, E. (1967), S. 22
5. ebenda, S. 22

gründet ist. Die Hingabe an die Nation kann ebenso positive Erscheinungsformen hervorrufen (Leistungen, Opfer, Heroismus), als auch Negativa, wie Fanatismus und Verbrechen. Eine Beeinflussung und Steuerung dieser Phänomene obliegen der Regierung, die am Beispiel Jordaniens versucht, die individual-psychologische Wurzel des Nationalismus, also den Bürger, durch die Psychologie als Medium dahingehend zu beeinflussen, daß Minderwertigkeitsgefühle kompensiert werden können durch das Bewußtsein, einer ethisch wertvollen Nation anzugehören.

Der von ADORNO beschriebene faschistische Mensch zeigt sich in hohem Maße manipulierbar aufgrund seiner Kritiklosigkeit. Gerade dies aber steht im Gegensatz zu den Bildungszielen des fähigen Bürgers und der Individualität eines jeden Arabers. Am Beispiel von TH.W. ADORNOs Ausführungen wird im Einzelnen aufgezeigt, welche weiteren Phänomene dem Bildungsleitziel entgegengesetzt sind, welche Fähigkeiten also nicht gelernt, bzw. verändert werden müssen, um Lernende zu Bürgern nach jordanischer Auffassung heranwachsen zu lassen.

Um Lernziele erreichen zu können, muß man nicht nur wissen, durch welche Methoden man welche Fähigkeiten zu welchem Zeitpunkt fördern kann, sondern auch, welche Wege man nicht einschlagen darf. Erst unter Berücksichtigung beider Komponenten wird Erziehung effektiv und vollständig. Um beide Gesichtspunkte definieren und adäquat verwirklichen zu können, sind nicht nur Fachwissen, sondern auch die Ausbildung von Kritikfähigkeit und die Verfeinerung flexibler Handlungsfähigkeit von herausragender Bedeutung.

3.4 Erziehung zur Kritikfähigkeit

In der jordanischen Lehrerausbildung wird ausdrücklich großer Wert gelegt auf den Ausbau von Kritikfähigkeit. Dies wird auch trainiert durch die Auswahl psychologischer Literatur während des Studiums und deren kritischer Hinterfragung: Der Analyse der Schülerpersönlichkeit, der Situation, der Lehrmethoden und schließlich des rational kontrollierten Einsatzes der eigenen Persönlichkeit. Bereits HILGARD/BOWER fordern die Rezipienten zur Kritiknahme aus unterschiedlichen Sichtweisen auf (s. S. 71 ff.).

Während der Ausbildung werden auch Führungseigenschaften gezielt geschult im Hinblick auf ihre Einsatzmöglichkeiten und Bedingungen, die aus möglichen Lehrer-Schüler-Beziehungen entstehen können (s. S. 60ff.). Diese arabische Führungsfähigkeit im Umgang mit Schülern wird verbunden mit rationalem Wissen, getragen von emotionaler Zuwendung und äußert sich in flexibler Handlung (s. 32 f., 117). Zwar soll der angehende Lehrer sich idealistisch einsetzen für pädagogisch/psychologische Notwendigkeiten und Ideale über alle Schwierigkeiten des Schulalltags hinweg, dennoch soll seine trainierte Rationalität immer auch Selbstkritik im Hinblick auf die Einschätzung seiner Wirkung auf andere beinhalten. Erwachsene Lernende sollten dazu noch trainieren, ihre Emotionen und vorgefaßten Meinungen auf eine Behinderung ihrer objektiven Problemschau zu durchleuchten. Emotionen werden also nicht negiert, sondern positiv bewertet, rational kontrolliert und eingesetzt (s. S. 106, 120). Dies läßt sich übertragen auf die Hilfsbereitschaft als Motivation für Lehrer, die für einen besonderen Schülerkreis ausgebildet werden (z.B. behinderte Kinder) und diese Hilfsbereitschaft mit rationalem Wissen gezielt einzusetzen lernen (s. S. 107 ff.).

Immer wieder wird der Student darauf hingewiesen, Flexibilität im Umgang mit Faktenwissen zu trainieren, so z. B. beim praktischen Einsatz von Lehrmethoden auf der Basis der verschiedenen Lerntheorien in differenzierender Weise (s. S. 93). Es wird von ihm erwartet, daß er Faktenwissen, Methoden und Situationen als Neuorganisation von Fakten flexibel zu verbinden versteht. Soll ein Student den erwähnten hohen Ansprüchen genügen wollen, so muß er nicht nur sehr fleißig bei der Aneignung von Wissensinhalten sein, sondern auch aufgeschlossen bleiben gegenüber weiteren möglichen Entwicklungen der Psychologie in Gegenwart und Zukunft bezüglich ihrer Inhalte und Methoden. Die Kenntnisnahme über Gruppenbeziehungen und -strukturen durch ein Studium der vorliegenden Literatur helfen dem Lehrenden auch, seine eigene Stellung innerhalb einer Gruppe zu erkennen.

Bereits nur aus dem Studium der vorliegenden englischsprachigen Literatur vermag sich der Bildungswillige ein grundlegendes Fachwissen anzueignen, das sowohl den Bildungszielen als auch den Curricula gerecht wird:

- Das Begriffsfeld Lernen als Verhaltensänderung im Unterschied zu angeborenen Verhaltensweisen (s. S. 69).
- Lernprozesse (s. S. 70);
- Diskussion der klassischen und modernen Lerntheorien mit ihren spezifischen Begriffsfeldern, ihren charakterisierenden Strukturen und Kontroversen (s. S. 78 ff.);

- Strukturierung und Abgrenzung der Pädagogischen Psychologie (s. S. 113 ff.);
- Phänomene der Entwicklungspsychologie (s. S. 94 ff.);
- Einflüsse von Umweltfaktoren auf die Persönlichkeit des Kindes (s. S. 98, 126);
- Anwendungsmöglichkeiten von Tests (s. S. 99 ff.);

- wechselseitige Abhängigkeit von Lernen und Lehren (s. S. 101 ff.);
- psychische Abhängigkeit des Lehrers von Umweltbedingungen (s. S. 121 ff., 123).

Anhand der Inhalte der englischsprachigen Psychologie Literatur läßt sich herauslesen, daß Unterrichten im heutigen Verständnis als psychologischer Akt gesehen wird, der in den Schülern und mit den Schülern Veränderungsprozesse in Gang setzt, die sich letztlich auf die gesamte Gesellschaft auswirken. Dabei wird sowohl der Lehrer während seiner Aus- und Weiterbildung als Lernender verstanden, wie auch der Lernende Einsichten an den Lehrenden vermitteln kann.

3.5 Der ganzheitliche Aspekt

Der jordanische Bildungsbegriff kreist um den Leitgedanken, das Kind in seiner ganzen Persönlichkeit so zu bilden und zu fördern, daß es "... zu einem würdigen und fähigen Bürger einer sich erst entwickelnden Nation heranwachsen ..." (s. S. 46) kann. Daraus läßt sich folgern, daß Bildung im jordanischen Sinne ganzheitlich gesehen wird.[1] Auf die Persönlichkeit des Kindes bezogen bedeutet dies in der Praxis, daß Erziehung und Bildung derartig geschehen soll, daß das Kind sein geistiges, physisches und emotionales Wohlbefinden entwickeln bzw. wiederherstellen kann (s. S. 46).

1. vgl. hierzu den Bereich der Gestalt- und Ganzheitspsychologie.

Unterricht geschieht als Wissensvermittlung unter einer Führung, die man psychotherapeutisch nennen kann. Die Psychologie dient insofern als Medium zwischen den Bildungszielen und dem Schüler, als sich Parallelen aufzeigen lassen zwischen einem ihrer Bereiche und der Erziehung. "Hauptziele der Gesprächspsychotherapie und der Erziehung sind Modifikationen des Erlebens und des Verhaltens von Menschen."[1] Die Änderungen treten ein aufgrund verbaler und sozialer Kommunikation. Sowohl in der Psychotherapie als auch in der Erziehung hängen psychologische Prozesse und Verhaltensänderungen mit Lernvorgängen zusammen. Unterricht soll also getragen werden von Prinzipien, die aus der Psychotherapie kommen. Das angestrebte Lehrerverhalten ist im wesentlichen charakterisiert "... durch die Verhaltensvariablen 'emotionale Wärme und positive Wertschätzung' sowie 'Echtheit'"[2] der Gefühle füreinander. Beim Schüler werden folgende psychologische Verhaltensweisen angestrebt: "... realistischere Selbstwahrnehmung, größeres Vertrauen in die eigene Person, größeres Ausmaß an Selbststeuerung[3], größere Akzeptierung der eigenen Person und anderer Personen, geringere Ignorierung und Verzerrung von Erfahrungen[4], ... insgesamt größere Ähnlichkeit mit einer seelisch gesunden, gut integrierten und funktionierenden Persönlichkeitsstruktur."[5] In der angeführten Vorstellung der Lehrer- und Schülerrolle fließen psychologische Inhalte der Curricula und jordanische Bildungsziele zusammen. Psychologie ist in diesem Sinne ein alles durchdringendes Prinzip, auf dessen Basis Unterricht geschehen soll. Psy-

1. Tausch, R.: Gesprächspsychotherapie, Göttingen 1968, S.14
2. ebenda, S. 5
3. s. die Ausführungen zur Kritikfähigkeit
4. s. die Ausführungen zu Adorno, Th.W. (1973)
5. Tausch, R. (1968), S. 5

chologieunterricht wäre hierbei eine sinnvolle Ergänzung, um die Bewußtseinserweiterung und -bildung bei Lehrern und Schülern noch weiter auszubauen und somit einer differenzierteren Emanzipation den Weg zu ebnen. Die Modifizierung von Erlebnis- und Verhaltensweisen im jordanischen Bildungssystem geschieht im Hinblick auf die von der jordanischen Regierung für wichtig erachteten Werte.

Der ganzheitliche Gedanke aus jordanischer Sichtweise impliziert die grundlegenden Gedanken der Gestaltpsychologie, wie sie von der Leipziger Schule vertreten werden. Der Zusammenhang von Wahrnehmung und Erleben wird betont, wobei das Erleben nach F. KRUEGER als Emotionalismus bezeichnet wird: "Gefühl ist der mütterliche Ursprung der übrigen Erlebnisarten und ihrer aller ergiebigster Nährboden."[1] Ganzheit wird als [illegible] gefaßt: Das ganzheitliche Erleben, Gefühl beeinflußt das Verhalten; beides läßt sich zwar punktuell differenzieren, isolieren und analysieren. Beides wirkt zusammen in einer Art wechselseitigen Abhängigkeit und Beeinflussung.

Wie das Individuum in seiner Psyche ganzheitlich betrachtet wird, so läßt sich auch der Staat als Ganzheit sehen. Er besteht aus Einzelnen, die zusammen den Charakter des Staates ausmachen, einzeln jedoch wiederum unter den verschiedenen Aspekten analysierbar und beeinflußbar sind. Beeinflußte Individuen charakterisieren einen veränderten Staat, dessen angestrebte Reform am Beispiel Jordaniens sichtbar macht, daß eine innere Veränderung im ganzheitlichen Sinne bei der Einzelperson letzten Endes psychologisch bedingte Auswirkungen auf den Staat hat. Diese Auswirkungen sind nicht bezogen auf verschiedene Gesichtspunkte und dem Zufall überlassen, sondern beabsichtigt, geplant und zentral gelenkt auf ein großes Ziel.

1. Hofstätter, P.R.: Fischer Lexikon, Psychologie, Frankfurt 1981, S. 165

Das Ziel der Bildung des Kindes im ganzheitlichen Wohlbefinden muß als veränderten Bildungsideal gesehen werden, das konträr zur traditionellen Auffassung von Erziehung steht, die den Lehrer als autoritären Wissensvermittler in den Mittelpunkt rückte. Das veränderte Bildungsideal hingegen setzt als Ausgangspunkt das Kind oder den Heranwachsenden, die jeweils mit ihren psychischen Bedingungen die Maßnahmen des Lehrers zum großen Teil bestimmen.

Dabei agiert der Lehrer als Mittler zwischen dem Schüler und den administrativen Regelungen, wobei dem Lehrerstudenten die intendierten Ziele der Curricula durch die Auswahl der Psychologie-Literatur veranschaulicht werden. Somit erweist sich diese Literatur wiederum als Medium zwischen den curricularen Inhalten und Zielen und der Mentalität des Rezipienten.

Der ausgebildete Student nun findet in der Schule seinen Tätigkeitsbereich, die ihren Bildungsauftrag darin sieht, sowohl auf das Berufsleben vorzubereiten als auch zur Persönlichkeitsbildung des Einzelnen beizutragen. Das Individuum wird dabei als eine Vieleinheit angesehen, von der W. STERN schreibt:

> "All das Viele, das in der Person enthalten ist, an Zuständen, Geschehnissen, Teilen, Phasen, Schichten, gehört zur Ganzheit, ist ihr nicht nur äußerlich angeklebt, stützt und bedingt sich gegenseitig; dies Zusammenklingen des Vielen zum personalen Ganzen, und der Person mit der Welt macht das menschlische Leben möglich."[1]

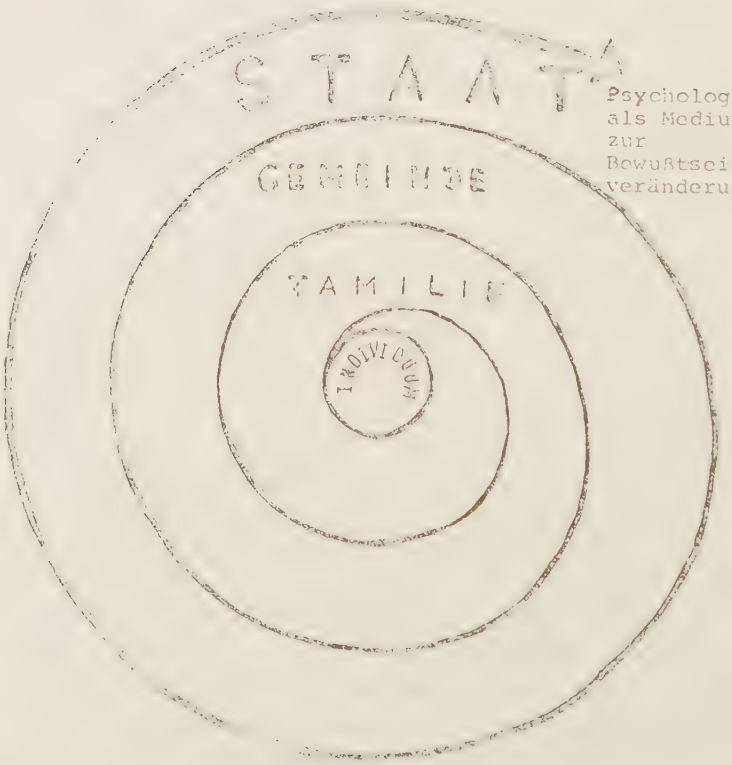
Die Person wird also als ein das Psychische und Physische übergreifende Einheitsprinzip verstanden.[2]

Das Prinzip der Ganzheit läßt sich auch auf den jordanischen Staat übertragen, der als Großgruppe von Indivi-

---

1. Stern, W., in: Pongratz, L.J.: Problemgeschichte der Psychologie, Bern 1967, S. 46
2. vgl. ebenda, S. 47

duen geschen wird, die wiederum das Wesen des Staates bestimmen und gemeinsam seine Einheit ausmachen. Einflüsse auf die Individuen machen sich bemerkbar als Veränderung des ganzen Staates, der zentral gelenkt wird. Diese Lenkung wird auch mittels einer Reform "von innen her" sichtbar. Daraus läßt sich eine spiralförmige Bewegung ablesen, wie die folgende Zeichnung grafisch veranschaulicht.



Psychologie als Medium zur Bewußtseinsveränderung.[1]

1. Vgl. die Ausführungen von Bruner, J.S. über die Curriculumspirale: Der Prozeß der Erziehung, Berlin 1970, S. 14, 26 f., 44, 61 ff.

ABSCHLIESSENDE ÜBERLEGUNGEN

Die jordanische Regierung hat mit all ihren Bemühungen ein großes Ziel vor Augen: Sie möchte den Rückstand, den Jordanien als Entwicklungsland im Vergleich mit fortschrittlichen Industrieländern hat, aufholen und somit Jordanien auf vielen Gebieten "konkurrenzfähig" machen. Im Bildungsbereich orientiert sich Jordanien an den Forschungsergebnissen des anglo-amerikanischen Raumes, der als führend in der Welt angesehen wird. Sicherlich kann die jordanische Regierung die Erkenntnisse der Industrienationen nicht kritiklos übertragen auf die eigenen Verhältnisse, die ganz anders strukturiert sind aufgrund ihrer eigenspezifischen Geschichte und Mentalität.

Im Vergleich zur Bevölkerung der Industrieländer ist die jordanische Mentalität stärker emotional geprägt. Bildung jedoch ist ein Geschehen, das die Betonung der Ratio verlangt. Auf den ersten Blick schließt sich beides aus; bei genauerer Überlegung entdeckt man jedoch, daß sich beides ergänzt. "Eine gewisse neutrale Gemütsverfassung ist erforderlich, um die Handgriffe, Bewegungen, Denkoperationen usw. so auszuführen, daß sie völlig zielgerecht sind."[1] Um im heutigen Zeitalter der Technik erfolgreich sein zu können, muß das Gefühl als Motivation zur Erreichung des Zieles eingesetzt bleiben, jeglicher Gefühlsüberschwang hingegen würde den klaren Blick trüben. Die Entscheidung für ein zu erreichendes Ziel ist niemals eine Angelegenheit des bloßen Fühlens. Bei der aufbauenden Arbeit der praktischen Vernunft hingegen leistet das Gefühl unschätzbare Hilfsdienste.[2] Den Gemütsregungen kommt eine wichtige Rolle zu als bestimmendes Moment des menschlichen Lebens.

1. Strasser, S.: Das Gemüt, Grundgedanken zu einer phänomenologischen Philosophie und Theorie des menschlichen Gefühlslebens, Freiburg 1956, S. 168
2. vgl. ebenda, S. 173

Die Synthese zwischen Vernunft und Gefühl bestimmt die Psychologie. Psychologie ist die Wissenschaft vom bewußten Erleben. PAULIS erweitert diesen Grundsatz um den Bereich der Außenwelt des Individuums, wenn er sagt: "Die Psychologie ist die Wissenschaft von den subjektiven Lebensvorgängen, die gesetzmäßig mit den objektiven verknüpft sind."[1] Weiterhin differenziert ROHRACHER: "Psychologie ist die Wissenschaft, welche die bewußten Vorgänge und Zustände mit ihren Ursachen und Wirkungen sowie ihre Rolle bei der Entwicklung der Persönlichkeit zu untersuchen hat."[2] Im Laufe der Zeit erfolgte eine immer stärker werdende Teilung der Psychologie in Teilbereiche, die wiederum ihre jeweils spezifischen Definitionen aufweisen. Jeder bedeutende Psychologe umreißt in seiner Definition das Gebiet, auf dem er sich spezialisiert hat unter Hervorhebung besonderer Schwerpunkte. So arbeitete z.B. R. MEILI auf dem Gebiet der Psychodiagnostik und beschäftigte sich mit der "... Feststellung psychologischer Charakteristika eines Individuums mit Hilfe besonderer Methoden."[3] Die Anwendungsgebiete liegen in der Psychiatrie, als Mittel werden Tests in all ihren Formen eingesetzt und klinische und intuitive Verfahren werden kombiniert. Bei der Beurteilung von Patienten wirkt das Validierungsproblem erschwerend auf die Ergebnisfindung ein.

Durch die Psychologie läßt sich nicht nur das Individuum gleichsam erschließen, sondern auch seine Beziehungen miteinander, die Beziehungen von Kleingruppen zu Großgruppen und wiederum die Beziehungen des ganzen Volkes zu anderen Völkern. Diese Beziehungen unterliegen wechselseitigen Strömungen und Abhängigkeiten.

1. Dorsch, F.: Psychologisches Wörterbuch, Bern 1976
2. Rohracher, H.: Einführung in die Psychologie, Wien 1971, S. 4
3. Arnold, W., Eysenck, H.J., Meili, R.: Lexikon der Psychologie, Basel/Wien 1971, Bd. 3, S. 20 f.

Folgendes Schema veranschaulicht dies:

Um einen ganzen Staat fördern zu können, muß man bei seinen Individuen als seine Träger beginnen. Je vollständiger man ein Individuum bilden kann, desto mehr versteht es von der Organisation des Universums und umso eher ist ein Unterscheiden, Auffassen und Vergleichen möglich. Somit gliedert sich das Weltbild durch verstehbare Inhalte.[1] Um vergleichen und verstehen zu können, bedient sich das Individuum eines Realismus, der die Gestaltung der räumlich-zeitlichen Wirklichkeit als entscheidend ansieht. Der Erfolg in jeglicher Hinsicht ist dabei wichtig und ein allgemein zu erreichendes Ziel. "Erleben, Erdenken, Plan und Hoffnung ist noch nichts, auf Verwirklichung kommt es an."[2] Durch psychologische Bildung wird also der geistige Horizont geweitet im Hinblick auf das Bewußtsein der eigenen und fremden Werte und Erfahrungen.

Um Bildung effizient zu gestalten und sie somit in den Dienst des Staates stellen zu können, muß sie zentriert organisiert sein. Schulische Bildung und Erziehung beschränkt sich nach jordanischer Auffassung nicht auf reine Wissensvermittlung, sondern beinhaltet eine Wertevermittlung, die über den Rahmen der reinen Wissensaneignung hinausgeht. Somit wird eine Bewußtseinsänderung mit Hilfe der Psychologie politisch. In der Praxis entstehen unter einer derartigen Lenkung stereotype Systeme als natürliche Erscheinung, die die psychologische Basis sämtlicher Rollensysteme darstellen. Sie determinieren den Großteil menschlichen Verhaltens, das sowohl äußeres Handeln wie innere psychologische Vollzüge betrifft.[3] Die Ausbildung eines

1. vgl. Jaspers, K.: Psychologie der Weltanschauungen, [illegible] 1971, S. 171 f.
2. ebenda, S. 432
3. vgl. Bergler, R.: Psychologie stereotyper Systeme, Ein Beitrag zur Sozial- und Entwicklungspsychologie, Bern 1966, S. 258 f.

stereotypen Systems erfolgt immer in Abhebung zu anderen Systemen. Wegen dieser Eigenschaft können sie überhaupt erst verhaltenssteuernd wirken. Sie beinhalten Verbindungen mit Gruppennormen und Gruppenprozessen. Sie tragen bei zu Überformungsprozessen primärer Antriebsstrukturen und widerlegen somit die Ansicht, ein Verhalten könne prinzipiell nur individuell motiviert werden. Die menschliche Persönlichkeit stellt ein hoch komplexes Phänomen verschiedenartiger Rollensysteme dar und begründet seine Individualität in der Kombination der verschiedenen gruppenspezifischen Rollensysteme.

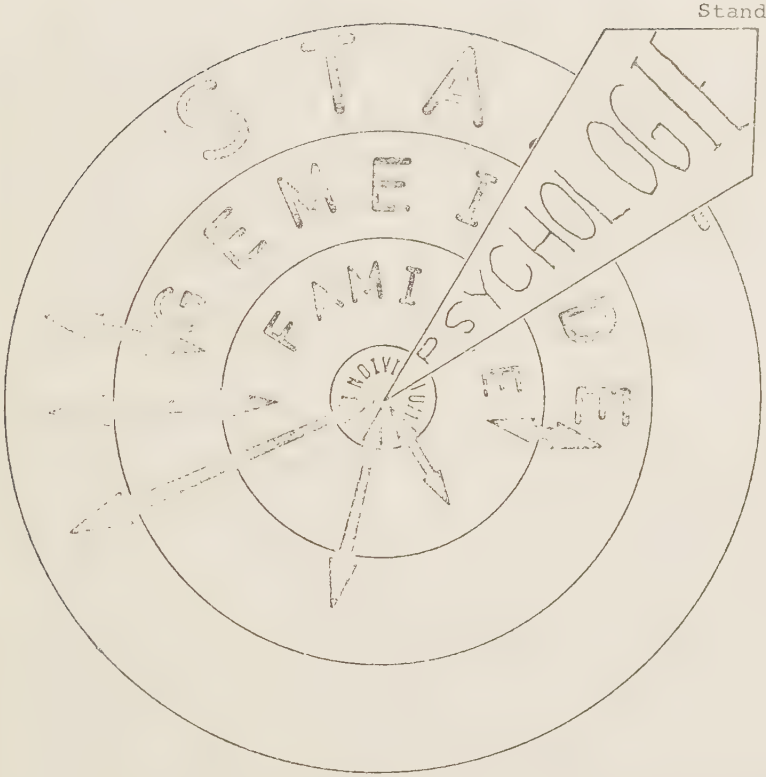
Menschliche Verhaltenssteuerung muß die anderen Partner der Kommunikation mit einbeziehen, was mit der Beachtung der Gruppenprozesse und dem ministeriellen Hinweis auf die Kommunikation Jordaniens mit anderen Staaten geschieht. Ein aufschlußreicher, jederzeit gültiger Satz (auch für jordanische Bildungsbemühungen im Bereich der Psychologie) stammt von SHAKESPEARE: "Die ganze Welt ist eine Bühne und alle Menschen sind nur Schauspieler, die ihren Auftritt sowie ihren Abgang haben, ein jeglicher spielt viele Rollen zu seiner Zeit und seine Akte dauern viele Alter."[1] Das erklärt auch aus psychologischer Sicht, weshalb jeder erlernte Beruf eines Individuums bei der jordanischen Bevölkerung geachtet wird. Menschliche Verhaltensweisen bilden also einen Zusammenhang mit stereotypen Systemen, die als Rollenschemata verstanden werden. In diesem Sinne handelt es sich nicht nur um "... negativ akzentuierte Randerscheinungen von Verhaltensmöglichkeiten", sondern um kommunikativ gewachsene Orientierungsmechanismen, die zentral gesteuert sind.[2] Diese Systeme innerhalb der Gesellschaft existieren nicht als isolierte Größen, sondern ste-

1. Shakespeare, in: ebenda, S. 260
2. Bergler, R. (1966), S. 7

hen sowohl in vertialer als auch in horizontaler Hinsicht mit anderen Systemen in Verbindung. Somit erweisen sie sich als eine natürliche Erscheinung, die je nach Mentalität ihrer Mitträger positiv zu beeinflussen[1] ist oder negative Auswirkungen hat.[2]

Aufgrund seiner spezifischen Mentalität bedarf der jordanische Bürger einer wohlüberlegten Führung, die ihm einerseits genügend Freiheit läßt zur Entfaltung seiner Individualität, ihn andererseits jedoch auch hinsichtlich der Erreichung eines erstrebenswerten, ethisch wertvollen Zieles zu motivieren vermag. Die Psychologie erweist sich hier als geeignetes Medium zur Motivation und Bildung des Bewußtseins.

1. vgl. den Aufbau des jordanischen Bildungssystems mit seiner Lenkung durch das Ministry of Education
2. vgl. Adorno, Th.W.: Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt 1973



Die jordanische Regierung ist zwar eine parlamentarische Monarchie, die den Staat in zentralistischer Weise lenkt und verwaltet, sie ist jedoch keine Diktatur. Erwünschte Verhaltensweisen im Bildungsbereich werden auch durch Gesetze festgelegt, es bleibt jedoch genügend Spielraum für

1. Lotte Schenk-Danzinger beschreibt ein ähnliches Kulturkreismodell, in: Entwicklungspsychologie, Wien 1977, S. 33 ff.

den Einzelnen, der sich selbst entscheiden mag, auf welchen Wegen er die Ziele erreichen kann. Diese Freiheit darf nicht als absolut angesehen werden, sondern gilt nur für einen gewissen Bereich (s. S. 46 f.).

Durch die Orientierung an modernen Entwicklungen im Bildungsbereich und die Übernahme geeigneter Prinzipien nach kritischer Vorüberlegung und Auswahl werden Bewußtseinsveränderungen in Gang gesetzt, die nicht nur bildungspolitische, sondern gesamtgesellschaftliche Auswirkungen haben. Besonders durch die Arbeit von Lehrern ist eine Einwirkung auf das öffentliche und ethische Verhalten derer, die sie unterrichten, zu beobachten.[1] Die vom Ministerium ausdrücklich geforderten Ziele einer Erziehung zur "Selbständigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Emanzipation, Kritikfähigkeit, Ausdauer ..." können nur dann erreicht werden, "... wenn der Lehrer bereit ist, seine Rolle als machtausübender, machthungriger Erwachsener ..."[2] aufzugeben und seinen Schülern diese Fähigkeiten selbst vorzuleben. Diese Erziehung zur Emanzipation trägt zu Veränderungen in vielen Bereichen des ganzen Volkes bei, deren Bedingungen und Auswirkungen Anlaß bieten könnten für empirische Untersuchungen in näherer Zukunft, denn mit wachsender Modernisierung geht eine "... Auflösung der Großfamilie ..."[3] einher; festzustellen ist eine Verringerung der Kinderzahl bis hin zu "... einer größeren Zahl von Einzelkindern ..."[4] und eine langsam wachsende Freiheit individueller Lebensgestaltung, die zusammen genommen Konfliktmöglichkeiten sowohl für den Einzelnen als auch für den Staat geben.

---

1. vgl. Kittler, U.: Psychologieunterricht, Rheinstetten-Neu, 1979, S. 35
2. ebenda, S. 60
3. Tausch, R. (1965), S. 6
4. ebenda, S. 6

Anhang

LITERATURVERZEICHNIS

ADORNO, TH.W.: Studien zum autoritären Charakter, ausgewählte Kapitel in: (derselbe) The Authoritarian Personality, dt. Übersetzung vom Institut für Sozialforschung an der J.W. GOETHE Universität, Frankfurt/Main 1973

ARNOLD, W., EYSENCK, H.J., MEILI, R.: Lexikon der Psychologie, Basel/Wien 1971, Bd. 1, 3

AICHHORN, A.: Verwahrloste Jugend, Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung, Bern 1971

BALTES, P. (ed.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, Stuttgart 1979

BECK, C.E.: Perspectives on World Education, USA 1970

BECKER, H.TH.: Die Kolonialpolitik der großen Mächte, Ein Kapitel der Vergleichenden Erziehungswissenschaften der Gegenwart, Bd. 1 der Schriften des Kolonialinstituts der Hansischen Universität, Hamburg 1939

BERGLER, R.: Psychologie stereotyper Systeme, Ein Beitrag zur Sozial- und Entwicklungspsychologie, Bern 1966

BLÖSCHL, L.: Belohnung und Bestrafung im Lernexperiment, Weinheim 1970

BREZINKA, W. (ed.): Weltweite Erziehung, Festschrift für F. SCHNEIDER, Freiburg i.B. 1961

BROCKHAUS, Enzyklopädie:
Band 1, Wiesbaden 1966
Band 5, " 1968
Band 9, " 1970
Band 10, " 1970
Band 15, " 1972

BRUNER, J.S.: Der Prozeß der Erziehung, Berlin 1970

DODWELL, H.: The Founder of Modern Egypt, Cambridge 1967

DORSCH, F.: Psychologisches Wörterbuch, Bern 1976

DRENTH, P.J.D.: Der psychologische Test, Eine Einführung in seine Theorie und seine Anwendungen, München 1969

FAURE, E.: Learning to be, Unesco Paris, 1972

FISHER, W.B.: The Middle East, London 1978

FREUD, A.: Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung, Bd. 7, Stuttgart 1971

FUCHS, W.R.: Und Mohammed ist ihr Prophet, Die Araber und ihre Welt, München/Zürich 1975

GAGNÉ, R.M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1980

GATES, A.I. et al.: Educational Psychology, Washington DC, 1942, Bd. 1 und 2

GORDON, TH.: Lehrer-Schüler-Konferenz, Wie man Konflikte in der Schule löst, Hamburg 1981

HADAWI, S.: Palästina Monografien, Rastatt 1969, Bd. 5

HAIM, S.G.: Arab Nationalism, An Anthology, Los Angeles 1962

HARLOW, H.F.: The development of learning sets, in: Psychological Review, 1949, 56, 51-65

HILGARD E.R./BOWER, G.H.: Theorien des Lernens, Stuttgart 1970, Bd. 1 und 2

HOFSTÄTTER, P.R.: Das Fischer Lexikon zur Psychologie, Frankfurt/Main 1981

HUNGER, H.: Das Sexualwissen der Jugend, 4. Aufl., München 1969

HUNGER, H.: Sexualpädagogik und Sexualmoral. Wider die falschen Alternativen in der Geschlechtserziehung, Essen 1972

ITALIAANDER, R.: Die Herausforderung des Islam, Göttingen 1965

JASPERS, K.: Psychologie der Weltanschauungen, Heidelberg 1971

KINANY, A.K.: Moslim Educational Ideals, in: Yearbook of Education, London 1949

KITTLER, U.: Problemorientierter Psychologieunterricht, Versuch einer Synkrise des Unterrichtsfaches Psychologie in der Sekundarstufe II, Dortmund 1978, Diss.

KITTLER, U.: Psychologieunterricht, Dortmunder Studien zur Philosophie, Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft, Rheinstetten-Neu 1979, Bd. 4

KOCHWASSER, F.H./POEMER, H.R. (ed.): Araber und Deutsche, Begegnungen in einem Jahrtausend; Buchreihe "Deutschl-ausländische Beziehungen" des Instituts für Auslandsbeziehungen, Suttgart/Tübingen:Basel 1974, Bd. 11

KRAAK, B. (ed.): Ausbildung in Psychologie für Nicht-Psychologen, Studien zur Pädagogischen Psychologie, Weinheim 1979, Bd. 14

KRAUSE, H.J. et al.: Orientierungspunkte internationaler Erziehung - Essays und Fallstudien zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Hamburg 1973, Bd. 17

LEMBERG, E.: Nationalismus, Hamburg 1967

LERSCH, PH.: Aufbau der Person, München 1966

LEWIN, K.: Resolving Social Conflicts, New York 1968

LIUNGMANN, C.G.: Der Inteligenzkult, Eine Kritik des Intelligenzbegriffs und der IQ-Messung, Hamburg 1973

MACFARLANE, A.: Die Geburt, Das Kind und seine Entwicklung, Stuttgart 1978

MATTHEWS, R.D./ARFAWI, M.: Education in Arab Countries of the Near East, Wisconsin 1949

MEILI, R.: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik, Bern 1961

MEVES, CH.: Der Weg zum sinnerfüllten Leben, Orientierung und Hilfe, Freiburg 1981

MILLER, A.: Du sollst nicht merken, Frankfurt 1981

MINISTRY OF EDUCATION, The Statistical Educational Yearbook 1977-78, Amman/Jordanien

MÖLLER, CH.: Technik der Lernplanung, Weinheim 1969

OERTER, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1969

OESTERREICH, H.: Geschlechtserziehung und Schule, Einleitender Aufriß für Schulbehörden und Lehrer, 4. Sonderheft der LAGG, Köln 1954

OESTERREICH, H.: Grundlagen einer interdisziplinären Geschlechtserziehung, Köln 1977

OESTERREICH, H.: Soziale Aufgaben der Geschlechtserziehung, Aufriß einer neuzeitlichen Geschlechtserziehung für Pädagogen, Amtsärzte und Sozialpraktiker, 3. Sonderheft der LAGG, Köln 1954

OTTO, E.: Stand und Aufgabe der allgemeinen Sprachwissenschaft, 2. Aufl., Berlin 1965

PLEGER, J.: Das Phänomen der Aggression - Ein kritischer Forschungsbericht mit einem Ausblick auf aggressionspädagogisch relevante Probleme, Dortmund 1976, Diss.

PONCRATZ, L.J.: Problemgeschichte der Psychologie, Bern 1967

REDL, F.: When we deal with children, New York 1966

RICHTER, H.E.: Eltern, Kind und Neurose, Reinbek 1969

RICHTER, H.E.: Patient Familie, Reinbek 1981

ROHRACHER, H.: Einführung in die Psychologie, Wien 1971

SAVIGH, R.: The Palestinian Identity among Camp Residents, in: Journal of Palestine Studies, Washington DC 1977

SCHENK-DANZINGER, L.: Entwicklungspsychologie, Wien 1977

SCHRAML, W.J.: Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen, Stuttgart 1972

SCHULTE, L.: Verteidigung im Frieden, Zur Strategie und Menschenführung moderner Streitkräfte, Frankfurt/Main 1968

SISLIAN, J.H.: Arabische Staaten, in: Lexikon der Pädagogik, 1971, Bd. 1

SKINNER, CH.E. (ed.): Elementary Educational Psychology, New York 1947

STRASSER, S.: Das Gemüt, Grundgedanken zu einer phänomenologischen Philosophie und Theorie des menschlichen Gefühlslebens, Freiburg 1956

TAUSCH, R./TAUSCH, A.: Erziehungspsychologie, Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterrichtung, Göttingen 1973

TAUSCH, R.: Gesprächspsychotherapie, Göttingen 1968

THIEME, K.: Judenfeindschaft, Frankfurt/Main 1963

UNESCO: World Survey of Education, Tournay/Belgium 1966

WEISGERBER, J.L.: Die sprachlicher Gestaltung der Welt, 3. Aufl., Düsseldorf 1962

WEISGERBER, J.L.: Grundformen sprachlicher Weltgestaltung, Köln und Opladen 1963

WEISGERBER, J.L.: Zur Grundlegung der ganzheitlichen Sprachauffassung, Düsseldorf 1964

المملكة الاردنية الهاشمية

وزارة التربية والتعليم

الرقم ١٦/١٩/[illegible]

التاريخ [illegible]

الموافق [illegible]

بسم الله الرحمن الرحيم

لمن يهمه الامر

لا تمانع وزارة التربية والتعليم في المملكة الاردنية الهاشمية لاي باحث باستعمال الوثائق الصادرة عن الوزارة لاغراض البحث [illegible] الى [illegible]
او اشارة الى مصدر المعلومات .

بناء على طلب [illegible] .

[illegible]

١٠/٥٥

Beglaubigte Übersetzung aus der arabischen Sprache

Das Haschemitische Königreich von Jordanien

Ministerium für Bildung und Erziehung

Nr. 14/15/5285
Datum 10.2.1982

An den Interessenten

Das Ministerium für Bildung und Erziehung im Haschemitischen Königreich von Jordanien erlaubt jedem Wissenschaftler die Benutzung der Dokumente, die vom Ministerium herausgegeben sind, für Studien- und For - schungszwecke ohne Rücksprache mit dem Ministerium zu verwenden mit der Auflage, auf den Herausgeber zu verweisen.
Auf Anfrage von Frau Angelika Husseini wurde dieses Dokument erteilt.

i. A. Minister für
Bildung und Erziehung

Ich bescheinige die Richtigkeit und Vollständigkeit oben stehender Übersetzung aus der arabischen Sprache.

Moers, den 8.5.1982

SADI AMRO - DIPL.-ING.
DOLMETSCHER U. FACHÜBERSETZER BDÜ
[illegible] - DEUTSCH

Für den Bezirk des
Oberlandesgerichtes Düsseldorf
ermächtigter Übersetzer
für die
arabische Sprache

(١)

بسم الله الرحمن الرحيم

مشروع منهاج مساق علم النفس التربوي

(ثلاث ساعات معتمدة)

اولا : الاهـــــداف:

١ . ان يفهم الطالب [illegible] التعلم [illegible] المؤثرة فيها
٢ . ان يفهم الطالب الاستعداد وعوامله واثره على التعلم
٣ . ان يتعرف الطالب على [illegible] علم النفس التربوي
٤ . ان يحدد الطالب ماهية علم النفس التربوي
٥ . ان يتعرف الطالب على مجالات وفوائد علم النفس التربوي
٦ . ان يفهم الطالب التفسير المعرفي للتعلم
٧ . ان يفهم الطالب التفسير السلوكي للتعلم
٨ . ان يفهم الطالب العوامل المختلفة المؤثرة في التعلم
٩ . ان يعي الطالب [illegible] انتقال اثر التعلم [illegible]
١٠ . ان يتعلم الطالب [illegible] على [illegible] والتفكير الابداعي .

ثانيـــا : المحتـــوى :

١ . علم النفس التربوي ، مجالاته ، فائدته [illegible]
٢ . مفهوم التعلم الصفي او الانساني وعوامله
٣ . الاستعداد :
النمو والتعلم وأساس الاستعداد ، النضج [illegible] الاستعداد
الفروق في الاستعداد ، [illegible] الاستعداد
٤ . الدافعيـــة :
تعريفها ، نظريات الدافعية [illegible]
المتعلمين .
٥ . تفسيرات عملية التعلم
أ . التفسير المعرفي Cognitive
ب . التفسير السلوكي Behaviourism
جـ . الاشارة الى ما يلي : التعلم بالتقليد ، الترابط ، الاشراط
د . الانتباه ، الادراك ، التذكر ، [illegible] ، [illegible]

٦. العوامل المؤثرة في عملية التعلم :

أ. طبيعة المتعلم :

ذكائه ، انتباهه ، قدراته ، ميوله ، اتجاهاته

ب. طبيعة المادة المتعلمة :

طولها ، صعوبتها ، ترابطها ، [illegible]

ج. عوامل بيئية :

د. [illegible]

٧. انتقال اثر التعلم .

معناه ، انواعه ، نظرياته : (نظرية العناصر [illegible]

التوزيع الشكلي) ، العوامل المؤثرة فيه [illegible]

٨. [illegible] التعلم بالاكتشاف [illegible]

الابتدائي ، تعلم المهارات ، تعلم الاتجاهات [illegible]

٩. مهارات الدراسة الناجحة SQ3R

أ. التصفح Survey

ب. التساؤل Question

ج. القراءة او المطالعة Reading

د. التسميع Recite

هـ. المراجعة Review

١٠. التعليم المبرمج : معناه ، فوائده ، مجالاته [illegible]

المناهج للمعوقين خصوصا [illegible] .

ثالثـــــــا : النشاطات المصاحبة :

* عرض افلام تربوية تفسر عملية التعلم

* تصميم درس بطريقة التعليم المبرمج

* دراسة اوضاع الطلاب الراسبين في [illegible]

ومحاولة تحديد العوامل التي اعاقت تعلمهم .

المراجع

المراجع العربية

١. أحمد زكي صالح : علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة

٢. رمزية الغريب : تكنلوجية التعليم، مكتبة الانجلو مصرية

٣. حسن مصطفى وعزيز حنا : علم النفس والتعليم، مكتبة الانجلو المصرية،

٤. ابراهيم وجيه محمود : التعليم، عالم الكتب، القاهرة .

٥. جابر عبد الحميد جابر: علم النفس التربوي، دار المعارف القاهرة.

٦. فؤاد ابو حطب: علم النفس التربوي، الانجلو، القاهرة.

٧. كلينفورد مورغان / ترجمة فؤاد جميل : عن الدراسة، مكتبة الحياة، بيروت

المراجع الانجليزية

Madsen,K.B: Theories of Motivation, Munksgaard,Copenhagen

Gates,A: Educational Psychology .The Macmillan Co N.Y.

Lance,T.L.: Conditions of Transfer of Training,J of Experimental Psychol

Skinner,C.E,: Educational Psychology, N.Y. prentice Hall

Hilgard,E.R: Theories of Learning, N.Y.Appelton Crofts.

بسم الله الرحمن الرحيم

مفردات منهاج مادة علم النفس التطوري

(اعداد …)

أولاً: الأهداف:

1. ان يتعرف الطالب على اهم التغيرات النمائية والتطورية التي يمر بها المتعلم.
2. ان يحدد الطالب مفاهيم التغيرات النمائية في تعامله مع التلاميذ داخل الصف
3. ان يستوعب الطالب مفاهيم ومجالات ووظائف علم النفس التطوري.
4. ان يتعرف اهم العوامل التي تؤثر بعملية النمو وتحدد …
5. ان يتعرف الطالب على مبادئ النمو ومتطلباته.
6. ان يتعرف على الفروق الفردية في كل مرحلة من مراحل النمو.
7. ان يتعرف على بعض المشكلات المتعلقة في النمو والتطور.
8. ان يتدرب على كيفية التعامل مع بعض مشكلات النمو والتطور.

ثانياً: المحتوى:

1. معنى علم النفس التطوري ومجالاته ووظائفه.
2. مبادئ النمو … وتطبيقاتها التربوية لعلم نفس النمو.
3. العوامل المؤثرة في النمو:
   • الوراثة، البيئة.
4. مظاهر النمو … ومتطلباتها في المراحل … ذلك
   دراسة النمو والتطور:
   الجسمي، العقلي، الانفعالي، الاجتماعي:
   أ. مرحلة الاستعداد للمدرسة
   ب. المرحلة الابتدائية الاولى (الصفوف الثلاثة الاولى).
   ج. المرحلة الابتدائية الثانية (الصفوف الثلاثة الثانية).
   د. المرحلة الاعدادية
   هـ. المرحلة الثانوية … مرحلة ما قبل الميلاد بشكل موجز.
5. الفروق الفردية: اهميتها، وطرق مراعاتها داخل الصف.
6. دراسة بعض مشكلات النمو والتطورات الجسمية والنفسية مثل:
   1. … النمو الجسمي او تسارعه.
   2. التلعثم.
   3. … الأظافر.
   4. …
   5. العناد

٩. الكذب

١٠. السرقة

١١. العنف

١٢. التبول اللارادي

١٣. الانحرافات الجنسية .

ثالثا : الانشطة / التعليمية العملية والتربوية :

يقوم الطالبة . . .

أ. زيارة [illegible] تربية وبعد [illegible] . [illegible] عن بعض الاطفال .

ب. مشاهدة [illegible] التي توضح [illegible]

A. Ages and stages(From 3-4) 4-5)

B. Principles of Development.

C. [illegible] and sex role [illegible]

D. Sociability.

E. Heredity & Development.

F. Puberty

المراجـــــع

أ . المراجع العربيـــــة

١ . جابر عبد الحميد جابر :

علم النفس التربوي ، الانجلو ، القاهرة

٢ . حامد زهران :

علم نفس النمو ، عالم الكتب ، القاهرة

٣ . كونجر وآخرون / ترجمة احمد سلامه وآخرون :

سيكولوجية الراشد والشخصية ، الانجلو ، القاهرة

٤ . محمد عبد الحميد الهاشمي :

علم النفس التكويني ، دمشق .

٥ . ايلانويل ملر / ترجمة سمير عبده

مشاكل الاطفال ، العباسية ، دمشق

٦ . سيد الخبرة :

المشكلات السلوكية عند الاطفال .

ب . المراجع الاجنبيـــــة

1. Hurlock,E.:Development Psychology,New York MacGraw.Hill

2. [illegible] Vikunas:
Psychology of Human Development,McGraw-Hill Book Company,New York.

Miller,Robert B.: Psychological Principles in systems development. New York.

4. Redl,F.: When we deal with children. New York.

5. Adorno,T.W.etal: The authoritarian Personality,N.Y. Harper and Row.

الدنيا في الفصول الأربعة في معاهد المعلمين والمعلمات

الفصل الأول: اسم المساق	عدد الساعات المعتمدة	الفصل الثاني: اسم المساق	عدد الساعات المعتمدة	الفصل الثالث: اسم المساق	عدد الساعات المعتمدة	الفصل الرابع: اسم المساق	الساعات المعتمدة
[illegible] نفس [illegible]	[illegible]	أساليب تدريس لغة عربية	٢	سيكولوجية اللعب	[illegible]	أدب الأطفال	١
[illegible] الأطفال	٢	أساليب تدريس رياضيات	٢	أساليب تدريس علوم	[illegible]	[illegible]	١
		أساليب تدريس تربية اسلامية	١	أساليب تدريس الاجتماعيات	١	[illegible]	١
				أساليب تدريس تربية رياضية	١	[illegible]	٢
				أساليب تدريس تربية فنية	١		
				الصحة المدرسية أو الدائل الموسيقي والدائل المتخلف	٢	علم نفس [illegible] أو أساليب تدريس الموسيقى	٢
	٤		٥		٩		١٠

Beglaubigte Übersetzung aus der arabischen Sprache

Pädagogische Psychologie

I Ziele

1.) Der Student soll Lernvorgänge und die auf sie wirkenden Faktoren verstehen.

2.) Der Student soll die Aufnahmebereitschaft, deren Motive und ihre Einflüsse auf das Lernen verstehen.

3.) Der Student soll das Feld der Pädagogischen Psychologie kennenlernen.

4.) Der Student soll die Inhalte der Pädagogischen Psychologie abgrenzen (definieren) können.

5.) Der Student soll die Bereiche und den Nutzen der Pädagogischen Psychologie kennenlernen.

6.) Der Student soll das kognitive Lernen verstehen.

7.) Der Student soll die Bedeutung des behavioristischen Lernens verstehen.

8.) Der Student soll die verschiedenen Faktoren kennenlernen, die auf den Lernprozeß wirken.

9.) Der Student soll um das Verständnis des Transfers von Lernergebnissen und der auf sie wirkenden Faktoren wissen.

10.) Der Student soll lernen, Lerninhalte zu vermitteln, Konflikte zu lösen, kreatives Denken und Tüchtigkeit zu fördern.

SADI AMRO - DIPL.-ING.
DOLMETSCHER U. FACHÜBERSETZER BDÜ
ARABISCH - DEUTSCH

II Inhalte

1.) Die Pädagogische Psychologie, ihre Felder (Bereiche) und ihr Nutzen für den Lehrer.

2.) Das Verständnis für das menschliche Lernen im Klassenverband oder das menschliche Lernen (individuelle Lernen) und seine Faktoren.

3.) Die Bereitschaft: Die Entwicklung und das Lernen (Lernprozeß) bilden die Bereitschaft,
- die körperliche Reife als Fundament für die Bereitschaft,
- die Unterschiede in den Bereitschaftsarten.
- die Bewertung der Bereitschaft.

4.) Motivation: Definition, Theorien der Grundmotivation,
- wie werden die Lernenden motiviert.

5.) Erklärungen des Lernprozesses
a) die kognitive Erklärung,
b) die behavioristische Erklärung.
c) Hinweise auf folgendes:
- Lernen durch Imitation, durch Übungsübertragung,
- Lernen durch Konditionieren (Verbote, Gebote),
d) Aufmerksamkeit, Begreifen, Erinnerung, Vergessen, Behalten.

6.) Faktoren, die auf den Lernvorgang wirken :
a) Die Natur des Lernenden, seine Intelligenz, seine Aufmerksamkeit, Fähigkeiten, Veranlagungen (Anlagen), Neigungen.
b) Die Natur der Lernmaterie:
Ausmaß, Schwierigkeitsgrad, Aktualitätsgrad, Struktur.

SADI AMRO – DIPL.-ING.
DOLMETSCHER U. FACHÜBERSETZER BDÜ
ARABISCH - DEUTSCH

c) Umweltfaktoren:
- die Klassensituation,
- die Umwelt und soziale Situation.

7.) Transfer von Lernergebnissen:
Bedeutung, Arten, Theorien,
- die Theorie der ähnlichen Elemente,
- die Theorie der Generalisierung,
- die Theorie der Begrenzung,
die auf sie wirkenden Faktoren, das Lernen zum Zwecke des Transfers.

8.) Das Lernen der Bedeutungen, das Lernen durch Aufschluß und Forschung, das Lösen von Problemen, das schöpferische Denken, das Lernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, das Erlernen von Werten und Richtungen.

9.) Fertigkeiten als Lernresultate:
a) nachschlagen,
b) Fragen stellen,
c) lesen,
d) abhören,
e) wiederholen.

10.) Das programmierte Lernen:
Seine Bedeutung, seine Vorteile, seine Anwendungsbereiche in Jordanien, das Programmieren von Curricula für Klassen, insbesondere solche, die in Gesamtschulen zusammengefaßt sind.

III Außerschulische Veranstaltungen

a) Filmvorführungen:
Vorführen von erzieherischen Filmen, die Lernvorgänge erklären.

SADI AMRO – DIPL.-ING.
DOLMETSCHER UND UEBERSETZER BDÜ
FÜR ARABISCH UND DEUTSCH

b) Das Lernen einer Unterrichtseinheit mit Hilfe des programmierten Unterrichts.

c) Die Untersuchung der Schülersituation von Sitzenbleibern und der Versuch, die Faktoren zu bestimmen, die zur Behinderung ihres Lernens geführt haben.

Literatur

Arabische Literatur

1.) AHMED ZAKI SALEH: Pädagogische Psychologie, Maktabet AlNahda AlMasrie-Verlag, Kairo

2.) RAMZIA ALGARBI: Lehrtechnologie, Maktabet AlEnglo Masrie-Verlag, Kairo

3.) HASSAN HAFEZ und AZIZ HANNA: Psychologie und Lehren, Maktabet AlEnglo Masrie-Verlag, Kairo

4.) IBRAHIM WAJIH MAHMOUD: Das Lehren, Dar AlKutub-Verlag, Kairo

5.) JABER ABDUL HAMID JABER: Pädagogische Psychologie, Dar AlMareef-Verlag, Kairo

6.) FOUAD ABU HATAB: Pädagogische Psychologie, AlEnglo Masrie-Verlag, Kairo

7.) CLIFFORD MORGAN: Kunst des Lehrens; übersetzt von FOUAD JAMIL, Maktabet AlHaiah-Verlag, Beirut

Englische Literatur

1.) MADSEN, K.B.: Theories of Motivation, Munksgaard, Copenhagen

2.) GATES, A.: Educational Psychology, The Macmillan Company, Washington

SADI AMRO – DIPL.-ING.
DOLMETSCHER U. FACHÜBERSETZER BDÜ
ARABISCH – DEUTSCH

3.) SKINNER, C.E.: Educational Psychology, Prentice Hall, New York

4.) HILGARD, E.R.: Theories of learning, Apbelton Crofts, New York

Entwicklungspsychologie

I Ziele

1.) Der Student soll die wichtigsten Entwicklungsstufen des Lebens kennenlernen.

2.) Der Student soll die Inhalte der Entwicklungspsychologie in seiner Arbeit mit den Schülern berücksichtigen.

3.) Der Student soll die Inhalte, die Bereiche und die Aufgaben der Entwicklungspsychologie verstehen.

4.) Der Student soll die wichtigsten Faktoren, die für die Entwicklungsgeschwindigkeit und Entwicklungsrichtung maßgebend sind, verstehen.

5.) Der Student soll die Grundlagen und die Voraussetzungen der Entwicklung kennenlernen.

6.) Der Student soll die Verschiedenheiten in jeder Entwicklungsstufe kennenlernen.

7.) Der Student soll einige individuelle Probleme der Entwicklung und des Wachstums kennenlernen.

8.) Der Student soll üben, wie er sich zu verhalten hat bei der Konfrontation mit Problemen der Entwicklung.

SANTARRO - DIPL.-ING
DOLMETSCHER U. FACHÜBERSETZER BDÜ
SPANISCH - DEUTSCH

II Inhalte

1.) Die Bedeutung der Entwicklungspsychologie, ihre Bereiche und Aufgaben.

2.) Grundlagen der Entwicklungspsychologie und ihre Anwendungen in der Pädagogik.

3.) Entwicklungsfaktoren Anlage - Umwelt.

4.) Eigenschaften der Entwicklung, ihre äußeren Erscheinungsformen und inneren Gesetzmäßigkeiten; in folgenden Stufen, wobei eine Studie der körperlichen, geistigen, psychischen und soziologischen Entwicklung mit einbezogen sein muß:
a) Vorschulalter,
b) die ersten drei Schuljahre,
c) die mittleren drei Schuljahre,
d) die vorletzten drei Schuljahre,
e) die letzten drei Schuljahre.
Dabei soll auch die pränatale Periode beachtet werden.

5.) Die individuellen Unterschiede, die inneren Gesetzmäßigkeiten und die Individualität in der Klasse.

6.) Studium einiger Entwicklungsprobleme (körperlicher und psychischer Art). Diese sind:
- Überdurchschnittlich schnelle oder unterdurchschnittlich langsame körperliche Entwicklung;
- gesteigerte Unruhe,
- Fingerlutschen und Nägelkauen,
- Schüchternheit,
- Trotz,
- Stottern,
- verminderte Leistungsfähigkeit,
- Abkapselung,

SADI AMRO - DIPL.-ING.
DOLMETSCHER U. FACHÜBERSETZER BDÜ
ARABISCH - DEUTSCH

- Lügen,
- Tagträumerei,
- ständiges Tun von Unerlaubtem, Verbotenem,
- Bettnässen,
- [illegible].

Pädagogische und praktische Realisierung

Die Studenten sollen

a) verschiedene Schulen besuchen und sich über die Probleme der Schüler informieren;

b) Literaturempfehlungen durcharbeiten über Themen, die sich mit Kinderentwicklung beschäftigen
   - Alter und Entwicklungsstufen,
   - Entwicklungsprinzipien,
   - Fähigkeit zur Sozialisation,
   - Vererbung und Entwicklung,
   - Pubertät.

Arabische Literatur

1.) JABER ABDUL HAMID JABER: Pädagogische Psychologie, Dar AlMareef-Verlag, Kairo

2.) HAMED ZAHRAN: Entwicklungspsychologie, Alam AlKutub-Verlag, Kairo

3.) CONGER et al.: Kindheit und Persönlichkeit, übersetzt von AHMED SALAMA et al., AlEnglo-Masrie-Verlag Kairo

4.) MOHAMMED ABDUL HAMID ALHASHEM: Entwicklungsgeschichte der Menschheit aus psychologischer Sicht, Damaskus

SADI AMRO – DIPL.-ING.
FACHÜBERSETZER BDÜ
[illegible] DEUTSCH

5.) EMANUEL MILLER, übersetzt von SAMIRA ABDU: Kinderprobleme, ElAbbasia-Verlag, Damaskus

6.) BANIA ELGABRA: Kindliche Verhaltensprobleme.

Englische Literatur

1.) HURLOCK, E.: Development Psychology, MacGraw Hill, New York

2.) PIKUNAS, J.: Psychology of Human Development, MacGraw Hill, New York

3.) GAGNÉ, R.: Psychological Principles in system development, New York

4.) REDL, F.: When we deal with children, New York

5.) ADORNO, TH.W.: The Authoritarian Personality, Harper and Row, New York.

Ich bescheinige die Richtigkeit und Vollständigkeit oben stehender Übersetzung aus der arabischen Sprache.

Moers, den 8.5.1982

SADI AMRO - DIPL.-ING
DOLMETSCHER U. FACHÜBERSETZER BDÜ
ARABISCH - DEUTSCH

Für den Bezirk des
Oberlandesgerichtes Düsseldorf
ermächtigter Übersetzer
für die
arabische Sprache.

L e b e n s l a u f

Am 3.10.1950 wurde ich als einziges Kind des Maschinisten Wilhelm Grafenkamp und seiner Ehefrau, der Krankenschwester Margot Grafenkampf, geb. Stübner, in Beckum/Westfalen geboren.

Im Jahre 1954 verzogen wir nach Dortmund-Dorstfeld.

Im Jahre 1956 besuchte ich dort die Fine-Frau Grundschule bis zum Ende des 4. Schuljahres.

Im Jahre 1960 wechselte ich zum Mallinckrodt-Gymnasium in Dortmund über.

Im Jahre 1970 machte ich dort mein Abitur und begann im Wintersemester 1970/71 mein Studium an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abtlg. Aachen mit der Fächerkombination Kunst, Deutsch und Geografie.

Am 9.11.1973 bestand ich an der PH-Aachen die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an der Grundschule und Hauptschule.

Vom 1.12.1973 bis 30.11.1974 absolvierte ich den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an der Grundschule und Hauptschule am Seminar Krefeld mit der Fächerkombination Kunst und Deutsch.

Am 13.12.1974 bestand ich die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an der Grundschule und Hauptschule.

Am 1.12.1974 bis Anfang Juni 1978 unterrichtete ich erst an der Friedens-Grundschule in Essen, dann an der Gertrudis-Grundschule, ebenfalls in Essen.

Im Wintersemester 1979/80 nahm ich mein Studium der Fächerkombination Psychologie, Pädagogik und Kunst an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abtlg. Dortmund, auf.

In dieser Zeit begann ich mit meiner Promotion zum Dr.-päd. im Bereich Psychologie unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Maria Dorndorf.

Meine berufliche Tätigkeit als Lehrerin an einer Hauptschule nahm ich wieder auf von August 1980 bis Dezember 1980 an der Hauptschule Ruhrallee.

Von August 1981 bis Dezember 1981 unterrichtete ich erneut an der Hauptschule Ruhrallee in Dortmund.

Seit dem 1.1.1982 befinde ich mich in einem unbezahlten, vierjährigen Urlaub nach beamtenrechtlichen Bestimmungen. Deshalb kann ich mich vorwiegend meinem Promotionsvorhaben an der Universität Dortmund widmen.